

FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA



RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Formação Continuada
Macromissioneira
relatos de experiência

Universidade Federal da Fronteira Sul

Formação Continuada Macromissioneira: relatos de experiência

Organizadores

**LUÍS FERNANDO GASTALDO
LIVIO OSVALDO ARENHART
BRUNA CRISTINA DUTRA**



Tubarão – 2019

Gt Editorial

Alessandra Nunes Bastos
Flávia Burdzinski De Souza
Iara Maria Sapper Griebeler
Ieda Márcia Donati Linck
Ilse Maria Bamberg
Inês Elisane Preuss Leal
Luis Fernando Gastaldo
Luiz Etevaldo Da Silva

Marcia Juliana Dias De Aguiar
Milton Cesar Gerhardt
Paulo Sérgio Grechi
Rudinei Barichello Augusti
Sidinei Pithan da Silva
Silvia Regeani Nikitenko
Tatiane Mattiazzi

Bolsistas Proext

Aline Perius
Ariane Silva Da Silva
Bruna Cristina Dutra
Daiane Kist
Débora Kéli Freitas De Mello

Letiane Ebling Flores
Simoni Leske
Tamara Mayer Leite
Tatiane Da Silva

Equipe Técnica sob Coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Coordenação Editorial e Gráfica

Denise Aparecida Bunn

Revisão Final

Sergio Luiz Meira

Projeto Gráfico e Diagramação

Cláudio José Girardi

Arte da Capa

Elvanir Gastaldo Ruviaro

1ª Edição – 2019

F723 Formação continuada macromissioneira [Recurso eletrônico on-line] : relatos de experiência / organizadores: Luís Fernando Gastaldo, Livio Osvaldo Arenhart, Bruna Cristina Dutra. – 1. ed. – Tubarão : Copiart, 2019.
2206 p. : il. (algumas color.) , Fots. ; 21 cm.

Inclui referências

ISBN: 978-85-8388-141-4

Modo de acesso: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2340>

1. Educação – Rio Grande do Sul – História. 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação continuada. 4. Professores – Atitudes. 5. Trabalho e educação. 6. Profissionais da educação – Relatos. I. Gastaldo, Luís Fernando. II. Arenhart, Livio Osvaldo. III. Dutra, Bruna Cristina.

CDU: 37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Tradução e reprodução proibidas, total ou parcialmente,
conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

PREFÁCIO

Jose Clovis de Azevedo

Secretário de Estado da Educação do RS¹

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Rio Grande do Sul marcou, profundamente, o cotidiano das escolas da região e do Estado.

Com intuito de contribuir com a otimização da educação pública básica, na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social foram organizados Grupos de Trabalho (GTs) de Gestão, de Alfabetização e Letramento (4º e 5º anos), de Seminário Integrado, de Educação Profissional, de Matemática, de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas, de Linguagens, de Funcionários de Escola, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação do Campo e de Curso Normal.

Esses GTs, através de encontros mensais assessorados por instituições de ensino superior, com a participação de representantes das escolas estaduais e de municípios da região, realizaram a interlocução entre esses atores, a socialização e sistematização de práticas e pesquisa-ação.

Os participantes organizaram momentos de multiplicação dos encontros, promovendo um grande movimento nas escolas e municípios, buscando a superação das situações problemáticas, e promovendo o protagonismo dos educadores neste processo, incluindo a produção escrita de artigos e relatos de experiência que serão publicados.

Também destacamos o protagonismo dos trabalhadores em Educação, determinante no processo, e a articulação entre as várias

¹ Gestão 2011-2014

instituições da área, que se constitui no diferencial e êxito do Programa. Estamos no caminho da consolidação do regime de colaboração integrada à rede municipal, e a qualidade da formação dos nossos educadores.

É importante salientar que este processo só foi viável com a participação ativa e construtiva das instituições de ensino superior da região. Pela primeira vez em nosso Estado tivemos uma troca efetiva entre as universidades e as redes públicas de Educação Básica.

O legado que deixamos é positivo, com caráter ascendente e de recuperação da rede estadual de ensino em todos os aspectos, em especial em relação à formação de nossos professores. Nesse sentido, o Programa Macromissionário foi, sem dúvida, um grande impulso para isso. A curva descendente da educação gaúcha foi interrompida. Reafirmamos aqui nosso respeito aos educadores e o nosso compromisso com a educação pública de qualidade, democrática e para todos.

Sumário

PREFÁCIO.....	5
----------------------	----------

Apresentação	23
---------------------------	-----------

A construção de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.....	28
---	----

Interações, saberes e fazeres em Movimento de Reconstrução na Educação Escolar Macromissioneira sob o viés da Pesquisa-Ação....	54
---	----

Mediação e construção coletiva nos espaços de saberes dos trabalhadores em educação na Região Macromissioneira	70
--	----

A (Trans)Formação continuada para/com professores	81
---	----

GT – Alfabetização.....	89
--------------------------------	-----------

O processo de formação do professor e a reflexão de sua prática de ensino-aprendizagem	90
--	----

Metodologia de ensino: método ativo	96
---	----

Memorial descritivo: uma possibilidade de entrar em cena na escrita	106
---	-----

A realização de trabalhos em grupo a partir de situações matemáticas nos anos iniciais	111
--	-----

Relato de experiência sobre a importância da leitura	117
--	-----

Relato das aprendizagens construídas no GT de Alfabetização e Letramento - 17ª CRE/SETREM	122
---	-----

Memórias	127
Os gêneros textuais: uma possibilidade de significação real às escritas	131
Projeto: o processo de formação do leitor através do projeto de leitura na escola	143
Trilha dos sentidos: compreender a importância dos sentidos de forma lúdica	145
Refletindo sobre o currículo no GT de Alfabetização e Letramento.....	148
A formação continuada e sua importância para o desempenho qualificado do trabalho docente	154
A linguagem ressignificada: uma experiência com a literatura	167
Literatura: a arte que contribui para o desenvolvimento do sujeito leitor e escritor	174
“Mudar é difícil, mas não impossível”: repensando possibilidades de combate à violência no âmbito escolar	183
Meio ambiente sustentável uma reflexão pedagógica.....	196
A culpa foi das estrelas	205
Resgatar e conhecer para preservar	209
A arte e a geometria no cotidiano escolar: uma prática pedagógica interdisciplinar	214
Colcha de retalhos	224
Refletir e escrever é preciso: a educação física nos anos iniciais.....	232
GT – Ciências Humanas e Sociais.....	237
Programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores em educação da Região Macromissioneira: cartografando o grupo de trabalho de ciências humanas	238

O Desafio de ser professor na escola contemporânea	246
Trabalho em seu sentido ontológico: entendendo a questão.....	251
O seminário integrado no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté de Tuparendi/RS	264
Ciências Humanas e o dilema do ensino-aprendizagem, na ótica da disciplina de Geografia	273
Alguns desafios das Ciências Humanas na contemporaneidade: do currículo preativo ao currículo interativo, possibilidades de trabalho	287
Aplicação da Teoria do GT4 nas aulas de Ciências Humanas – ETEC / 21ª CRE.....	298
Da produção açucareira do Brasil Colônia à produção de derivados de cana-de-açúcar em pequenas propriedades rurais, atualmente	302
Projetos transdisciplinares na escola do campo: possibilidade de significar saberes.....	309
A importância da história no cotidiano do educando e o uso da tecnologia	319
História e Fotografia	324
Teoria e prática, uma experiência na educação de jovens e adultos ..	330
Relato de práticas pedagógicas nas disciplinas de Seminário Integrado Aplicado à Geografia e Sociologia	336
Registros de uma educadora: quando D. João VI chega ao Brasil	339
Revitalizando a cultura gaúcha	348
A cultura gauchesca em foco nas escolas e na formação de professores de Ciências Humanas	356
Um novo olhar: história e cultura afro	385

GT– Ciências da Natureza	389
Reflexões acerca da pesquisa como princípio pedagógico da aprendizagem - Texto colaborativo	390
A mídia digital e o ensino de Física no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico	396
Projeto Batata Quente: integrando diferentes áreas do conhecimento de jovens e adultos	399
O uso de simulador como facilitador para a aprendizagem do conceito de temperatura	402
O show do milhão como motivador da aprendizagem em química.....	407
Avaliação da avaliação.....	411
A prática da avaliação nas escolas	415
Proposta curricular integrada - GT Ciências da Natureza	419
Perspectiva de resposta à questão: “De que forma a pesquisa pode ser utilizada como um princípio pedagógico da aprendizagem?” conforme argumentos de Thiollent.....	424
Inclusão escolar	437
Projeto interdisciplinar e os desafios das juventudes: te liga, gravidez tem hora	443
Vivenciando atividade prática sobre chuva ácida nas aulas de Ciências da Natureza	451
Inclusão para além da prática de ciências da natureza	459
Grupo de Estudo Ciências da Natureza - Doutor Maurício Cardoso: um relato de experiência.....	472
Formação da chuva: abordagens na Física e na Biologia.....	481
Sensibilização para o cuidado: um trabalho necessário	487

A pesquisa como base do processo de ensino-aprendizagem de Ciências	495
Ação dos sucos digestivos.....	500
Experimentação humana em uma aula de Biologia	504
Tinta invisível: compreendendo processos químicos de forma lúdica .	508
A utilização de situações-problema promovendo a aprendizagem Matemática em turma de EJA.....	512
Brincando com a ciência: reações químicas	518
A importância do uso das atividades experimentais para a compreensão dos conceitos de substâncias puras e misturas: reflexões docentes	521
Tema: água/vida	530
Repercussões da formação continuada de professores da área das ciências da natureza e suas tecnologias, na sala de aula	534
GT– Curso Normal	546
A pesquisa como aliada na construção do conhecimento do professor e do aluno no curso normal	547
O teatro como forma de inclusão social com a utilização do MovieMaker	551
A formação de professores na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	567
Práticas pedagógicas na formação de professores	577
Trajetórias de formação: o professor formador e o normalista estagiário	587
Proposta metodológica de alfabetização de surdos: “A caixa do aprender Libras”	593

GT – Curso Educação de Jovens e Adultos 601

A importância do resgate do ensino médio na modalidade eja
no município de Boa Vista do Incra/rs 602

Ser professor na EJA: uma prática além da escola..... 616

A busca de um aprendizado significativo na EJA: uma escolha
docente..... 623

Educação de jovens e adultos: uma reflexão acerca
do contexto real 630

Era uma vez... Uma professora da EJA, em Cruz Alta..... 643

Ser professor na EJA: muito além de ensinar, um compromisso
social 651

O ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos:
um compromisso com a capacidade comunicativa 659

O gosto pela leitura e escrita na EJA: uma questão de tomada
de posição docente, numa visão interdisciplinar 674

A metodologia do NEEJA/Cruz Alta/RS: uma reconstrução
através de uma prática reflexiva 690

Alfabetização e letramento eficaz na educação de jovens e
adultos: uma utopia possível..... 697

Economia solidária: uma realidade possível para alunos da
educação de jovens e adultos..... 704

A prática docente na EJA: possibilidade de (trans)formação social ... 711

Educação de jovens e adultos no núcleo de Três de Maio-RS..... 718

Sistematização de experiências: reflexões sobre a prática
pedagógica na EJA..... 736

Atividades com a EJA na Escola Ponche Verde, Crissiumal 751

Breve história da eja na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antonio Kasing Mig de São João do Irapuá – Redentora	759
A EJA numa proposta interdisciplinar.....	768
Uma caminhada em construção.....	778
Educação de jovens e adultos e o mercado de trabalho.....	789
Desafios para a educação de jovens e adultos	798
O olhar de alunos ao currículo escolar na EJA	806
Escola Estadual de Ensino Médio João Leopoldo Vogt - Barra do Guarita - Execução do Projeto Minha Identidade Interior.....	811
EJA: construindo uma vida melhor.....	813
Quais motivos levam grande parte dos alunos da EJA a abandonarem os estudos?	818
Contextualizando saberes na eja. Projeto drogas lícitas: o que elas têm a ver comigo?	823
O papel da escola no processo de inserção social de estudantes da EJA	833
Reflexão de Práticas e Princípios da EJA num Contexto de Juvenilização	844
Pesquisa e construção do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o mundo do trabalho	852
Educação de jovens e adultos/EJA e a pedagogia de projetos	863
Educação na Escola Prisional.....	873
Escola Técnica Estadual 25 de julho: construindo sua identidade na EJA	880
Portfólio - Um instrumento diferenciado na avaliação da educação de jovens e adultos.....	889

Uma breve contextualização da EJA	900
Cooperação e convivência na EJA.....	910
Acolhida aos alunos da eja - Motivação para ajudá-los a terminar seu curso, evitando o abandono	923
Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular	929
GT – Educação no Campo.....	943
Educação no campo: por uma prática em movimento	944
Pensando uma educação do campo para a “fome” do mundo	959
Projeto: horticultura na escola.....	963
Conhecendo melhor nossa comunidade e suas possibilidades.....	968
O uso das tecnologias digitais na escola do campo	972
Somos escola do campo com muito orgulho	977
Relato de prática docente a partir do gt – Campo do Programa Macromissionário.....	982
Vivências na escola do campo	986
Memorial da experiência docente	991
Horta mandala: uma nova alternativa de sustentabilidade para escolas do campo	999
Ciência no cotidiano na escola do campo	1004
Memorial descritivo.....	1013
E. E. E. F. Cruz e Souza – Barra do Guarita – Relato de Experiência	1017
Educação do campo: processos dialógicos e colaborativos	1022
Desafios e estratégias para a gestão da escola do campo	1039

GT – Educação Profissional.....	1050
Avaliação na educação profissional técnica de nível médio: um desafio a ser vencido	1051
A interdisciplinaridade promovendo o empreendedorismo.....	1058
O desafio do ensino médio politécnico	1070
Interdisciplinaridade e transversalidade nas experiências de saúde e segurança do trabalhador e no ambiente de trabalho	1081
Escola-Família	1092
Reaproveitamento de óleos vegetais e sustentabilidade ambiental..	1098
Projeto de monitoramento	1105
Relato sobre experiências de interdisciplinaridade	1113
Da prática para a teoria, na disciplina de plantas medicinais.....	1117
O desafio de tornar a aprendizagem atrativa	1126
A importância da merenda escolar no ensino noturno	1134
Formação de cooperativa rural de alunos-repórteres: novos papéis para educandos e educadores	1141
Interdisciplinaridade na educação profissional	1151
Trabalhos interdisciplinares desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor.....	1160
Um relato de experiência do trabalho desenvolvido pelo curso Técnico em Administração - Eixo tecnológico Gestão e Negócios	1166
Refletindo as práticas pedagógicas na Escola Técnica em Agropecuária	1172
A piscicultura sob a ótica da sustentabilidade	1178
Escola Técnica Estadual Achilino de Santis	1189

A prática docente na educação profissional	1196
Seminário integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/RS.....	1208
A educação profissional técnica de nível médio nas escolas estaduais - Práticas pedagógicas sob novos referenciais.....	1218
Educação profissional integrada ao ensino médio	1235
Educação profissional.....	1243
GT – Funcionários.....	1247
Diagnosticando o papel do funcionário de escola na perspectiva de educador	1248
O desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em educação: compromissos e desafios para os funcionários de escola na contemporaneidade	1257
Formação continuada de agentes educacionais	1270
IMPLANTAÇÃO DO TURNO INTEGRAL NA ESCOLA DR. OTTO FLACH – CERRO LARGO/RS.....	1274
Gestão escolar: responsabilidade democrática e ideal comunitário..	1285
Formação continuada dos profissionais da educação na escola	1296
GT – Gestão.....	1303
Indisciplina na gestão escolar: pequenas inquietações, grandes desafios	1304
Rádio escolar: um instrumento de ensino.....	1317
Gestão escolar: perspectivas e projetos para ocupação dos espaços existentes nas escolas do campo.....	1330

A proposta político-pedagógica como norteadora dos objetivos do colégio estadual João de Castilho	1340
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E SEUS DESAFIOS.....	1346
Mediação no processo constitutivo da identidade pessoal e da cidadania intercultural	1354
Construindo o projeto político-pedagógico.....	1367
A influência da estrutura física no ensino aprendizado	1377
Análise das dificuldades de aprendizagem no processo pedagógico: intervenções pedagógicas	1386
Projeto político-pedagógico: uma constante reflexão na escola	1396
Reencantando a educação: um novo olhar	1405
A gestão escolar no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor	1418
Uma escola reflexiva para construir a gestão social	1427
Escolas: E. E. E. M São Francisco de Sales, E. E. E. F. Carlos Gomes e E. E. E. F. Ervina Catarina Löw	1444
O processo de formação continuada dos gestores escolares na 32ª Coordenadoria Regional de Educação	1449
Reflexões sobre a prática do GT Gestão	1461
Gestão Democrática da Escola e o Papel do Gestor.....	1466
Gestão escolar: um desafio.....	1478
O SEAP como mediador do espaço escolar	1483
GT – Linguagens.....	1491
A influência da formação docente na prática pedagógica	1492
A linguagem na práxis da educação	1500

O uso das novas tecnologias nas velhas escolas: desafios de uma educação inovadora	1507
Finalidades da educação básica: contribuições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos	1513
Projeto: concurso literário.....	1517
Fotografia: um olhar digital.....	1524
Análise do texto “Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola” com relato do projeto “Copa do Mundo e os jogadores”	1530
Uma experiência interdisciplinar na área de Linguagem	1539
O resgate da leitura significativa na escola e o prazer de ler	1545
Lendo e escrevendo na escola	1562
Um novo olhar através do viés da literatura contemporânea	1567
Poemas criados a partir dos estudos realizados no GT dos Códigos e Linguagens	1573
As transformações sociais e a educação: reflexões pelos GTs de Linguagens.....	1575
Interdisciplinaridade e linguagem: relato de experiências.....	1584
Reescritura do discurso: prática constante na produção escrita do ensino médio.....	1590
Relato de uma experiência: “Curtas Gauchescas”	1598
Literatura e letramento no ensino médio	1601
A relação teoria e prática na atividade docente: uma experiência de produção criativa	1609
Práticas pedagógicas na área de Linguagens	1616

Distorção entre a formação e a atuação dos docentes da área de Linguagens.....	1625
A leitura no campo	1630
Formação continuada em foco: algumas reflexões sobre a experiência com a área das Linguagens na 21ª CRE	1640
A leitura nossa de cada dia	1655
Relato de experiência.....	1662
Problemas de saúde da profissão docente: consequências e reflexões.....	1667
A educação e o planejamento escolar diante de um novo contexto social.....	1674
Sala de aula: liberdade de expressão	1681
O dia da conquista	1684
O uso das mídias: formador da consciência crítica dos educandos ..	1689
Um novo olhar: história e cultura afro	1696
O processo formativo para uma docência crítica	1700
Formação continuada na área de Linguagens: transversalidade e interdisciplinaridade	1707
Arte e seu Ensino: desafios contemporâneos.....	1714
Role-playing game como ferramenta de interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa	1726
Saúde para escolares mediante a educação física.....	1741
Professor é amar	1753
Projeto interdisciplinar - artes visuais na escola: a importância da práxis em ateliê, olhando o processo de criação e sua origem ...	1758

O papel da arte no aprendizado de crianças em vulnerabilidade social	1766
Educação: uma prática social, histórica e existencial	1778
Jogos em língua portuguesa: novas perspectivas para o ensino de gramática	1785
O trabalho com gêneros discursivos na sala de aula	1797
Espanhol, um mundo a descobrir	1806
GT – Matemática.....	1810
Trigonometria e sua prática em sala de aula.....	1811
A aplicabilidade dos conteúdos de geometria espacial no Ensino Médio	1818
Estudo da geometria plana e espacial com turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio.....	1826
Práticas metodológicas diferenciadas e o estudo da Matemática	1832
Práticas pedagógicas – reflexões com um novo olhar sobre a Matemática.....	1837
O jovem e o empreendedorismo	1847
Matemática com uma pitada de poesia e criatividade.....	1857
Dificuldades no ensino-aprendizagem de matemática	1867
Visão de conceitos na prática vivenciada no concurso de pórticos...	1877
A copa do mundo e a Matemática	1885
O uso do software Geogebra como ferramenta pedagógica no estudo de funções	1889
Resolução de problemas: uma possibilidade metodológica no processo de ensinar e aprender Matemática	1901

Jogo de xadrez no plano cartesiano.....	1914
Projeto Túnel do Tempo da Copa do Mundo: confecção de uma bola utilizando sólidos geométricos	1922
Trabalhando a Matemática no tema gerador: uma experiência em reflexão e a perspectiva de trabalhar nos seminários integrados	1928
Construindo caminhos	1942
Tratamento dos conceitos de geometria espacial na Educação Básica .	1950
Relato de experiência no ensino fundamental: Matemática	1959
GT – Seminário Integrado	1964
Desafios que norteiam a luta pela qualidade da educação: pacto do ensino médio e GT do seminário integrado.....	1965
Teoria e prática através do seminário integrado	1974
Pesquisa no seminário integrado do ensino médio politécnico: (re)discutindo a proposta metodológica e epistemológica	1984
Seminário Integrado: espaço que integra as áreas do conhecimento e contempla a pesquisa como possibilidade de construção coletiva e criativa da aprendizagem.....	1999
Seminário integrado: uma experiência vivenciada	2011
Seminário integrado: realidade e desafios.....	2018
A arte de ensinar e de aprender	2031
Interação e colaboração nas aulas de Seminário Integrado com a utilização de e-mail e Facebook.....	2045
Pesquisa, ensino e aprendizagem: pressupostos de um novo princípio pedagógico	2054
Os novos desafios no ato de aprender com o jovem contemporâneo do Ensino Médio.....	2066

Pesquisa no Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, noroeste do Rio Grande do Sul: atividades do Seminário Integrado	2076
Escola Estadual de Ensino Médio Américo dos Santos - Redentora/RS ..	2091
Relato de experiência: Seminário Integrado	2094
Produção de gráfico pelos alunos	2099
Reflexão sobre autorretrato	2103
Gincana cultural no contexto da pesquisa escolar	2108
Relato de Experiência da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Vista Gaúcha/RS	2113
Viagens de estudo – uma forma de associar teoria e prática	2121
Seminário Integrado e a reformulação do ensino médio: reflexões da prática	2125
(Res)significações de uma prática: a experiência com pesquisa em sala de aula	2137
Seminário Integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/rs	2151
Interdisciplinaridade: uma opção da escola	2161
Professores e Alunos nas Interfaces do Aprender Pela Pesquisa	2165
A inserção do seminário integrado no currículo do Ensino Médio Politécnico: a articulação das dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura	2174
Pesquisa no Ensino Médio Politécnico como princípio pedagógico: a arte de ensinar e aprender a construir e reconstruir o conhecimento	2185
Novos caminhos do ensino médio	2199

Apresentação

Livio Osvaldo Arenhart

Luís Fernando Gastaldo

A série de textos publicados neste livro resultou da execução, em 2014, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A elaboração do Programa é contextualizada e relatada no primeiro capítulo. Mas convém desde já informar o leitor acerca de alguns aspectos do próprio Programa.

O primeiro aspecto relevante é o caráter interinstitucional do mesmo: como instituições formadoras, atuaram nada menos que o campus Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), os campi de Santa Rosa, de Santo Augusto e de Panambi do Instituto Federal Farroupilha, o campus de São Luiz Gonzaga da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), os campi de Santa Rosa e de Ijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), os campi de São Luiz Gonzaga e de Santo Ângelo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), o Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e a Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM). Dentre as instituições parceiras, contam-se a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) de São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Santa Rosa, Ijuí, Três Passos e Cruz Alta, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO), através dos núcleos

de Santa Rosa (10º), Santo Ângelo (9º), Ijuí (31º), Três de Maio (35º), São Luiz Gonzaga (33º), Cerro Largo (36º), Três Passos (27º) e Cruz Alta (11º), e dezenas de Secretarias Municipais de Educação da região. Cabe citar a Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões como instituição de apoio ao Programa.

O Programa foi regido pelo princípio de que essas instituições têm a responsabilidade social de contribuir para que seja plenamente cumprido o direito público subjetivo à educação de qualidade (científica e social), da população brasileira dos 04 aos 17 anos. As instituições citadas se articularam em torno do compromisso com a formação continuada de professores, em atenção às exigências socioculturais da atualidade, às Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 04/2010 do CNE/CEB), às Diretrizes Curriculares Gerais para o Ensino Médio (Resolução nº 02/2012 do CNE/CEB) e em conformidade com os objetivos da política nacional de formação de professores expostos pelo Art. 3º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (em vigor, na época) para a formação continuada dos profissionais da educação, um dos requisitos para a valorização do magistério e para sua adequação às exigências da sociedade tecnológica e multicultural. Da parte das Instituições de Ensino Superior, a opção por integrar esforços com as instituições congêneres decorre do reconhecimento unânime de que, isoladamente, nenhuma delas conseguiria dar conta da diversidade e complexidade das demandas de formação continuada dos trabalhadores em educação.

Entre as instituições que se empenharam na realização do Programa, firmou-se um acordo racional acerca de que as exigências profissionais da inclusão educacional numa sociedade excludente, tecnológica e multicultural não se reduzem à dimensão técnica do manuseio de equipamentos e da aplicação de procedimentos sedimentados de produção de resultados em um campo profissional. Enquanto mediação nos processos constitutivos da identidade pessoal, da cidadania intercultural e do trabalho material e simbólico dos educandos, a docência adquiriu no século XXI um estatuto muito diferente daquele que fora adequado para o projeto de educação monocultural, nacionalista e dualista – propedêutica para os ricos e técnica para os trabalhadores. Coerente com isso, uma

prática educativa pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, requer incessante retroalimentação formativa em consideração aos princípios do protagonismo dos respectivos profissionais, da relação teoria-prática, da metodologia pesquisa-ação, da dialética todo-parte, da relação de mão dupla entre o local e o global, da interlocução entre profissionais de ensino e de pesquisa das diferentes áreas de conhecimento sobre as questões socialmente relevantes, do diálogo do conhecimento científico com outras formas de saber e da avaliação emancipatória.

No que tange ao princípio do protagonismo dos trabalhadores em educação, é válido registrar que em julho de 2011 foram realizados os Colóquios Regionais de Educação nas Coordenadorias Regionais de Educação, envolvendo mais de 3.500 trabalhadores em educação básica, com o objetivo de inaugurar a interlocução com os protagonistas do trabalho educativo na rede pública estadual e colher as suas demandas e propostas para a formação continuada. De cada Colóquio Regional de Educação resultou um relatório-resumo de demandas e propostas; esperava-se que esses relatórios seriam retomados, aprofundados e operacionalizados pelos os grupos de trabalho por área epistêmica e/ou temática, conforme prospectava este programa. Mas a atenção aos anseios dos trabalhadores em educação não servia de pretexto para desviar o foco das reflexões e ações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, trazidas pela Resolução nº 04/2010 do CNE/CEB e pela Resolução 02/2012 do CNE/CEB, que colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem a exigência de articular a educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social. Essa variável conjuntural, determinante para a educação pública no Brasil do século XXI, exige das Universidades um empenho enorme, direcionado para demandas instigantes e desafiadoras, em termos de formação continuada de trabalhadores em educação, em especial, a demanda da sedimentação cultural-institucional da pesquisa-ação e sistematização de experiências como mediadoras das práticas de ensinagem. Nesta perspectiva, o

Programa em tela, além de fazer convergir para um foco comum os projetos de extensão do conjunto das IES participantes – todas elas com cursos de licenciatura na região –, ensejou a elaboração de novos projetos tanto de extensão como de pesquisa – em virtude da metodologia de pesquisa-ação – e exerce um efeito de questionamento e de concretude sobre as atividades de ensinagem.

Os documentos legais anteriormente referidos chamam os profissionais da educação à responsabilidade de se habilitarem para operar com os métodos e técnicas de pesquisa como meios indispensáveis para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no Ensino Médio. Em função dessa exigência, metodologicamente, a operacionalização do Programa deu ênfase à escrita da prática docente. Os participantes de todos os grupos de trabalho foram sistematicamente instigados a teorizar e escrever sobre ações educativas que considerassem pessoal e profissionalmente significativas e que, por isso, poderiam fornecer inspiração e/ou configuração prévia para outras práticas relevantes. O Programa atribuía à escrita de diários de bordo, de relatos de experiências, de reflexões sobre práticas bem-sucedidas, o condão de redefinir prospectivamente a identidade profissional dos trabalhadores em educação. Dito de modo mais simples, os proponentes do Programa acreditavam em que, ao escrever sua prática, os educadores reescreveriam a sua história profissional. Uma das ideias-força do Programa era a de que os atores das cenas pedagógicas das escolas públicas da região se transformassem em autores, incorporando à docência o costume de efetuar os registros de fatos observados (notas empíricas), de ações (notas práticas), de modos de proceder (notas metodológicas) e de conceitos (notas teóricas). A hipótese de fundo era que a escrita, como condição básica para a pesquisa, capacitaria os profissionais da educação para novas formas de relacionamento consigo mesmos, com os colegas, com suas áreas de conhecimento e com os educandos.

Além disso, o Programa não ignorou os destinatários dessas escritas. Seriam, primeiramente, os integrantes dos grupos de estudo, para quem os textos deveriam ser lidos (ou disponibilizados) como motes de reflexão coletiva. Mas os textos teriam de se endereçar também para o grande público letrado, através de livro impresso e digital. E o que o leitor tem

diante de seus olhos é parte do resultado desse projeto, além de constituir mais um documento comprobatório da hipótese de que os trabalhadores em educação sabem escrever e efetivamente se põe no movimento da escrita quando lhes é possibilitado publicar seus pensamentos e ações. A partir desta confirmação, valeria a pena investigar a hipótese de que os professores em particular amargam a dor silenciosa das restrições à sua capacidade e expectativa de tornar públicas as suas experiências laborais de conquista e de frustração. Ou seja, o trabalho docente com foco na pesquisa-e-publicação deveria se tornar tema relevante de uma sociologia das emergências, atenta às expectativas dos sujeitos dos mais diferentes cenários educativos da contemporaneidade. Mas isso terá seus custos. E, se isso for de interesse público, haverá de se destinar verbas públicas a um projeto desses.

Para o leitor compreender de imediato a razão pela qual neste livro os textos são agrupados por GT's – Grupos de Trabalho –, convém esclarecer que estes textos foram produzidos a partir das reflexões dos grupos de trabalho por áreas de conhecimento e temáticas conforme ostenta o sumário. Como é bem explicado no primeiro capítulo, do ponto de vista de sua formatação organizacional, o Programa foi levado a efeito por meio desses GT's. Das ações reflexivas desses GT's brotaram os textos a seguir.

A construção de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do estado do Rio Grande do Sul

Luís Fernando Gastaldo

Livio Osvaldo Arenhart

Introdução

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 – Lei nº 10.172/01 – afirmou a importância da formação continuada dos profissionais da educação “em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna”.¹ A globalização econômica, tecnológica e informacional põe professores de todos os níveis na condição de quem se sente defasado e precisa aprender, desaprender e reaprender. Esta

¹ Pesquisadores de renome internacional seguem a mesma linha de raciocínio: “A tarefa dos professores do início do século XXI não está relacionada com a dos professores do início do século passado, uma diferença que deveria ser notada de forma drástica na formação inicial e continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 35-36). “Existem vários fatores e circunstâncias que provocaram mudanças em princípios do século XXI: as transformações políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, pós-modernidade, crise da família ou, melhor dito, constituição de outras famílias, diversidade, multiculturalismo etc.); certos fracassos na aplicação das reformas baseadas excessivamente no currículo; a idade dos professores; mudanças sociais na infância e na adolescência; os problemas derivados do contexto social; o avanço de certas ideologias neoconservadoras e neoliberais...” (Id., p. 36).

premissa não obriga a seguir a lógica empresarial do treinamento técnico nem a adotar o que a literatura pertinente chama de “modelo do déficit”, pelo qual se justifica a formação continuada de professores (fcp) em termos de compensação de uma formação inicial precária. O postulado de que todos precisam aprender exclui, de antemão, a crença de que possa haver alguém que domina o saber prático que o professor está demandando, cada vez, em situação concreta. Entretanto, desafia os professores a agir e refletir sobre sua ação. Se André Morin está correto, os professores têm “uma vontade de enriquecer seus conhecimentos para enfrentar a complexidade dos problemas encontrados” (MORIN, 2004, p. 22). O autor citado também vê nesses profissionais a preocupação “com as relações interdisciplinares entre matérias ensinadas e com a pertinência das mesmas para os jovens” (Id, p. 22).

Para a formulação clara da problemática a ser enfrentada neste texto, cabe a pergunta acerca de como se podem reaprender tarefas que se sabia fazer em um contexto social que sofreu uma reconfiguração drástica pelo mundo globalizado e multicultural. O grande mundo mudou e, junto com ele, os alunos, os colegas, os responsáveis legais pelos alunos, as autoridades educacionais, as escolas e suas exigências. Sem desprezar os saberes de experiência de ninguém, pode-se suspeitar de que, atualmente, é insuficiente senão inadequado repetir o que faziam os professores do passado. Reaprender a fazer o que se sabia em outro contexto é um modo razoável de se referir à formação continuada. É razoável, porque repudia a submissão à condição de que “não há alternativa”. E também, porque admite que os produtos da pesquisa científica não são facilmente aplicáveis no trabalho docente, suposto que o profissional prático “deve pensar levando em conta a singularidade, a localidade, a temporalidade, sem esquecer de integrar seu ato na totalidade, no conjunto” (MORIN, 2004, p. 23).

Neste texto, expõe-se e legitima-se com argumentos uma proposta de fcp em construção e execução no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Há muitos outros programas, projetos e ações de fcp em execução no mesmo âmbito em que nasceu e cresceu a proposta aqui apresentada. A sua publicização se justifica pela *singularidade de sua gênese sociopolítica*, como mostrado a seguir.

Acordos sobre ideias diretrizes

A concepção e realização da proposta mencionada estão objetivamente vinculadas à organização e atuação de um *grupo de trabalho dirigente*, a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, composta por representantes de Coordenadorias Regionais de Educação (inicialmente, a 14ª, de Santo Ângelo, a 17ª, de Santa Rosa, a 21ª, de Três Passos, a 32ª, de São Luiz Gonzaga, e a 36ª, de Ijuí), de Secretarias Municipais de Educação, de núcleos do CPERS-sindicato (dos professores estaduais), de Instituições de Ensino Superior e da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões, sob a coordenação de uma equipe de professores das Licenciaturas (Letras: Português e Espanhol e Ciências: Biologia, Física e Química) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Cerro Largo.

Quanto à atuação da UFFS nesse processo, convém informar que nas “conclusões e propostas de ações” do capítulo “Educação Básica e Formação de Professores: debates e desafios” de *Construindo agendas e definindo rumos*: I Conferência de ensino, pesquisa e extensão da UFFS/ Universidade Federal da Fronteira Sul, conferência realizada em 2011, são destacadas “algumas regularidades” que se fizeram presentes nos fóruns dos cinco *campi* sobre o tema do capítulo: “Uma delas diz respeito à necessidade de a UFFS envolver-se nas discussões sobre gestão escolar, *formação continuada*, valorização das licenciaturas e políticas públicas” (p. 218). O documento também menciona a necessidade de um plano mesorregional de formação de professores, “no qual as escolas e a universidade possam construir benefícios conjuntamente”. Refere-se igualmente à importância, a ser reconhecida pela universidade, dos saberes profissionais dos professores e do campo profissional da educação básica como campo de pesquisa. Por fim, invocando a autoridade de Nóvoa, o documento sublinha a urgência de inventar novos sentidos de “coletividade docente” (p. 218).

Fora e depois da I COEPE, muitas demandas por fcp eram dirigidas ao *campus* Cerro Largo da UFFS. Pela sua quantidade e pela forma como esses pedidos vinham das escolas, levantou-se a hipótese

de que, em muitas destas, continuava vigente, sem problematização, a ideia de ações isoladas e descontínuas de fcp. Os Colegiados dos Cursos de Licenciatura entendiam que cabia à universidade integrar as ações de formação docente e que estas não deveriam ser feitas na forma de ações isoladas de prestação de serviços. Além disso, como os docentes do *campus*, em sua maioria, eram oriundos de regiões culturalmente diferentes, para poderem contribuir com um processo de fcp na região, teriam de conhecer o contexto, os problemas e as demandas concretas do professorado regional.

Mas havia ainda outra inquietação. A atual geração dos profissionais de educação arcou com os custos de sua formação inicial, deu uma contribuição incalculável para a sociedade regional e estadual, mas, cada vez que se tratava de o poder público desenvolver o aperfeiçoamento profissional continuado, quase invariavelmente, fê-lo de modo impositivo e humilhante, ao ver dos professores. Tal caráter da maioria dos projetos de formação continuada fez com que a categoria dos professores tenha se firmado numa posição mais ou menos rígida de recusa à formação continuada vinda de cima para baixo. Disso se inferia que qualquer avanço possível na formação continuada dos profissionais de educação estava condicionado a algo assim como uma reconciliação entre as categorias destes e o poder público, responsável legal por essa formação. Esta preocupação levou os professores dos cursos de licenciatura do *campus* Cerro Largo à idealização de um projeto de fcp focado na *escuta* dos diversos representantes do setor educacional da região. Em função deste projeto, coordenado pelo professor Luís Fernando Gastaldo, foi organizada a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação e, em julho de 2011, realizados Colóquios Regionais de Formação Continuada dos Profissionais de Educação.

No que diz respeito à composição da Comissão, há de se registrar que os seus idealizadores manifestaram publicamente o propósito de nela incluir os representantes da rede municipal de ensino. Em um encontro dos secretários municipais de educação da Associação dos Municípios das Missões, ocorrido em Giruá, no dia 15 de março de 2011, o diretor do *campus* Cerro Largo da UFFS, Edemar Rotta, e o coordenador do curso de Ciências Naturais, Luís Fernando Gastaldo, anunciaram em ato público

o convite aos secretários municipais a se integrarem na Comissão, na época, em fase inicial de composição, e a participarem do processo de construção de uma proposta de fcp para a região.² A intenção se justificava mediante a evocação de que muitos professores dos sistemas municipais de ensino atuam também no sistema estadual e que os alunos que estão hoje em escolas municipais, mais cedo ou mais tarde, estudarão em escolas estaduais. Antecipe-se o juízo de que o processo de deliberações, encaminhamentos e ações da Comissão, de modo progressivo e positivo, passou a corresponder com a política educacional da Secretaria Estadual de Educação em razão de que os titulares das Secretarias Municipais de Educação decidiram recusar o convite anteriormente referido. No que diz respeito à participação das Instituições de Ensino Superior da região, optou-se por convidar todas aquelas com cursos de licenciatura presenciais. Desta forma, sob articulação e coordenação da Universidade Federal da Fronteira Sul, passaram a integrar a Comissão, o Instituto Federal Farroupilha dos *campi* de Santo Augusto (IFF-AS), de Santa Rosa (IFF-SR) e de Panambi (IFF-PA), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) dos *campi* de Santo Ângelo e de São Luiz Gonzaga, o Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), a Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), *campus* de São Luiz Gonzaga. Esta última participou de todo o período de planejamento do programa, porém por definições internas da própria instituição, não participou da execução posterior do programa de formação continuada.

Desde o começo do ano letivo de 2011, em várias reuniões, progressivamente, a Comissão foi construindo certo consenso discursivo sobre fcp. Naturalmente, admita-se a necessidade da fcp como prescrição legal a ser cumprida (Art. 61 a Art. 67 da Lei nº 9.394/96; Art. 8º do [Decreto nº 6.755/09](#)). Em virtude da própria composição da Comissão,

² Isso é confirmado por uma reportagem publicada no site da FAMURS, a qual também informa: "A Promotoria Pública de Santo Ângelo, representada pela Promotora de Justiça Dra. Rosângela Corrêa da Rosa, expôs um Projeto a ser trabalhado com os municípios da AMM, com o Título: Educação: Prioridade Institucional." Disponível em: <www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/municipio/noticia.asp?iIdEnt=5523&iIdMun=100143308&iIdNoticia=197949>.

aceitava-se previamente a conveniência do *caráter interinstitucional* dos empreendimentos em fcp; quanto a este ponto, cumpre frisar que a Lei nº 9.394/96 concebe a formação ou capacitação ou educação continuadas, ou, em serviço, dos profissionais da educação não só como exigência, mas também como *direito* desses profissionais. Coerente com isso e alegando constituir a fcp uma antiga bandeira de luta da categoria, o CPERS-sindicato tomou assento na Comissão e vem contribuindo com a elaboração e execução da proposta. Menção especial seja feita à insistência dos representantes sindicais dos professores na ideia da avidez destes por novos saberes pertinentes à docência, concomitantemente ao seu clamor por uma valorização profissional que incluía a melhoria salarial, igualmente conforme prescrição legal.

Desde que foi instaurada a Comissão, a ideia de seu caráter interinstitucional subsumia a de que o papel articulador da UFFS não eximia as outras IESs da região de atuarem de forma orgânica e colaborativa na elaboração e operacionalização de uma proposta conjunta de fcp. Não faria sentido abordar criticamente a forma isolacionista e descontínua das ações de fcp das escolas e Secretarias de Educação se a universidade não se movimentasse no sentido de integrar ações, as suas e as das outras IESs da região, num programa construído em parceria pelo conjunto das entidades responsáveis por esse tipo de ações, devendo a UFFS, as CREs e as Secretarias Municipais de Educação descobrir, oportunamente, as melhores formas de renumerar o trabalho dos professores das IESs comunitárias e particulares que iriam atuar na execução da proposta. Além do mais, contando a previsível enormidade das ações a serem abrangidas pela proposta, o *campus* Cerro Largo da UFFS via de antemão que teria de buscar parceiros. E considerava-se ainda outro aspecto importante: o de que as IESs comunitárias da região acumulavam larga experiência de formação inicial e continuada de professores, tanto que, desde o começo, a Comissão acreditava em poder mediar a interlocução profícua dos formadores das diferentes instituições incluindo os docentes da própria UFFS.

Um ponto básico do consenso discursivo construído pela Comissão é a recusa do modelo do déficit (FCC, 2011, p. 17-19.52).³ Tal modelo

³ A sigla "FCC" é usada ao longo do texto como abreviatura de "Fundação Carlos Chagas".

conduz a discussão para a formação inicial e, em relação a ela, enleia-se em dilemas insolúveis: devido às dimensões de suas exigências, a formação inicial teria de ter uma duração absurda ou um tratamento absolutamente superficial, além de que, “muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 77). Se o mundo é outro, se os alunos e a escola são outros, em comparação àqueles da década de 1960, por exemplo, então está fora de cogitação comparar a formação inicial de hoje e a daqueles tempos. Importa destacar que uma das primeiras ideias-força consensualizadas pela Comissão foi a de levar muito a sério as práticas dos professores, de modo que a fcp fosse efetivamente uma *continuação* dessas práticas, reflexivamente retomadas e “associadas” a teorias, como prescreve o Inciso I do Art. 61 da Lei nº 9.394/96. Uma formação efetiva, impossível no momento inicial da formação docente, “supõe participação continuada em equipes de trabalho e em tarefas de pesquisa/ação...” (Id., p. 77). A fcp “deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos” (FCC, 2011, p. 14). Ao se falar de práticas docentes e de sua qualificação, naturalmente, está em questão a aprendizagem acadêmica e cidadã dos filhos de outros, por desejo ou por obrigação legal, estudantes das escolas públicas.

Em geral, espera-se que as ações de fcp “produzam alterações positivas nos resultados escolares de seus alunos, notadamente naqueles obtidos por meio de avaliações em larga escala” (FCC, 2011, p. 50). Em consequência disso, precocemente, estabeleceu-se na Comissão uma unanimidade sobre o *protagonismo docente* como condição de êxito das ações de fcp nos sistemas públicos de ensino: a fcp “tem de ser uma iniciativa que parta dos próprios professores e que seja, igualmente, levada a cabo por eles mesmos e/ou por pessoas que atuem no espaço escolar” (FCC, 2011, p. 14); a fcp deve preencher o requisito de que o professor “vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela” (IMBERNÓN, 2010, p. 77). Este autor considera o protagonismo dos professores em sua formação como algo “imprescindível para se poderem realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente” (Id., p. 80). A forma metodológica e organizacional

segundo a qual este protagonismo teria de se efetuar não estava definida no início da caminhada da Comissão.

Antes que a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul publicasse sua proposta de fcp, a Comissão citada já havia definido ações para os professores da região de abrangência das cinco CREs envolvidas. Em cada uma destas realizou-se um Colóquio Regional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, em julho de 2011, com a finalidade expressa de colher, dos próprios profissionais da educação, portanto, não apenas dos professores, demandas e diretrizes para definir uma política pública de formação continuada. Por ocasião dessas grandes “audiências”, em cada CRE, as salas temáticas dos Colóquios – organizadas segundo os critérios de cargos (funcionários, professores, gestores), áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino produziram seus relatórios, nos quais estão formalizadas as demandas e propostas dos profissionais da educação para a sua própria formação continuada. A partir da leitura de um texto de instigação à reflexão coletiva, os Colóquios contaram com um momento prévio de discussão, no chão da escola e de expressão documental dos pleitos pertinentes ao tema da formação continuada.⁴ Dentre os milhares de profissionais da rede pública estadual que se envolveram nessa discussão, cerca 3.500 participaram diretamente das salas temáticas dos cinco Colóquios.

Mesmo que, no segundo semestre de 2011, os debates tenham se voltado seja para a luta pelo piso salarial dos professores estaduais seja para a reforma curricular do Ensino Médio no RS, as “sistematizações” das propostas dos Colóquios passaram a pautar as deliberações da Comissão Institucional. Mas, por mais de seis meses, ficou indefinida a forma organizacional segundo a qual seria encaminhada a realização dessas propostas.

⁴ O texto referido, intitulado “‘Ensinar o padre a rezar missa’? – A formação continuada de professor@s: por que e como? ”, foi escrito por Lívio O. Arenhart, membro da Comissão Interinstitucional, professor da UFFS e que, por quase duas décadas, fora professor da rede pública estadual.

Em busca de um formato organizacional para a proposta

A definição da forma segundo a qual seriam organizadas as ações propostas pelos Colóquios exigia a escolha de um modelo de fcp entre outros possíveis. O que estava firmemente acordado era a rejeição de uma política de fcp centrada em “cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes”, por “ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor”, por “deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento; e, finalmente, não interferir adequadamente no ambiente de trabalho” (FCC, 2011, p. 66).

A considerar a tipologia de Chantraine-Demilly, desde o começo, a Comissão se inclinara para o *modelo interativo-reflexivo*, já que se pretendia estimular nos professores a capacidade de resolução de problemas e, em função disso, a construção coletiva de saberes do ofício. Com efeito, esta concepção de fcp “abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 144).⁵ Por referência a esta concepção teórica de fcp, há de se discorrer sobre o formato de oficinas, dado que foi sugerido por várias salas temáticas dos Colóquios; e a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, no Brasil, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, verificou que, em várias delas, o formato de oficinas tem sido aprovado pelos docentes, para os cursos de curta duração; a principal justificativa é a de que, nelas, a teorização é feita a partir de e em função das práticas, propiciando um aprendizado docente que favorece a compreensão dos alunos; os professores que participam das oficinas tendem a acreditar que, por meio delas, conseguirão articular sua prática a aspectos teóricos, elaborando, ainda, materiais e recursos

⁵ Lise Chantraine-Demilly expõe quatro modelos de fcp: “a *forma universitária* – profissionais constroem e difundem da maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a *forma formativa-contratual* – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o *modelo interativo-reflexivo* – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais; a *forma escolar* – as pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu, 1971) transmitem aos formandos um conjunto de saberes” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 145).

que podem ser incorporados no cotidiano da sala de aula (FCC, 2011, p. 68-69). Tal aposta do professorado sinaliza a recuperação da sua “vontade de jogar”, a sua “rearmada” moral, intelectual e profissional, condição pragmaticamente necessária para a realização dos objetivos fundamentais da educação republicana (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Considerando que, nas propostas geradas pelos Colóquios Regionais, o formato de oficinas foi demandado por apenas 33% das salas temáticas, o que significa que não foi o mais pleiteado, a dinâmica configuradora da Comissão Interinstitucional deixou a opção pela utilização das oficinas a cargo dos grupos de trabalho (gts), formato mais requisitado pelos Colóquios e de cuja composição se tratará mais adiante.

Definições sobre metodologias e organização da FCP

No segundo semestre de 2011, as discussões sobre o formato de fcp a ser adotado foram atravessadas por outra questão de política educacional. Trata-se do deslocamento do eixo da política de educação básica, na República Federativa do Brasil, do tema da cultura para o tema do *trabalho*, por força das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Parecer nº 07/2010 e Resolução nº 04/2010 do CNE/CEB). As próprias coordenações (e departamentos) das licenciaturas das IES da região, que estão representadas na Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, passaram a se apropriar desse deslocamento – recentemente corroborado pelas Diretrizes Curriculares Gerais para o Ensino Médio (Resolução nº 02/2012 do CNE/CEB) – em virtude das discussões que se travavam na Comissão, repercutindo os debates sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico, por parte da Secretaria Estadual de Educação do RS. As resoluções nº 04/2010 e nº 02/2012 do CNE/CEB colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem a exigência de *articular, mediante o conhecimento científico, a educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social*. Essa variável conjuntural, determinante para a educação pública a partir de agora, exigirá dos sistemas de ensino e das IES empenho enorme,

direcionado para demandas instigantes e desafiadoras, em termos de fcp. A Secretaria Estadual de Educação do RS, em sua proposta para o Ensino Médio, emparelhou a exigência de articular a educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social à exigência da incorporação à cultura institucional-escolar da prática da *pesquisa-ação* e da sistematização de experiências como mediadoras das práticas de ensinagem. Com isso, a fcp terá de lidar com a capacitação dos professores para elaboração, realização, orientação e avaliação de projetos de pesquisa. A Comissão aderiu à tese de que a operacionalização da concepção metodológica que põe em movimento a relação conceitual e crítico-social entre investigação e ação, caso seriamente inspirada por um projeto social de transformação da sociedade (o que implica crítica ao caráter fetichista e ideológico da cotidianidade), pode ser eficaz em termos de qualificação profissional e política dos professores na condição de protagonistas do processo, qualificação essa que se concretizará em dimensões diversas, mas, especialmente, em termos de aprendizagem acadêmica e cidadã dos educandos e em termos de produção científica e tecnológica dos docentes.

Em março de 2012, na primeira reunião da Comissão Interinstitucional – ampliada com a adesão da CRE de Cruz Alta – ainda no calor das discussões sobre o piso salarial e a proposta de Ensino Médio Politécnico, começou-se a estabelecer o modo como se deveria responder às demandas dos professores nos Colóquios de julho do ano anterior.

Os Colóquios realizados nas cinco CREs totalizaram 72 salas temáticas. A metade delas foi composta por profissionais de educação com base em outro critério que o das áreas de conhecimento. Mesmo assim, em 32 do total de 72 salas temáticas foi registrada a solicitação de grupos de trabalho (estudo, pesquisa, reflexão) *por áreas de conhecimento*. Correspondendo a isso, no início de 2012, a Comissão passou a abraçar a tarefa de organizar *grupos de trabalho* (gts) por áreas de conhecimento, inicialmente, nas CRES. Cada CRE organizaria um grupo de trabalho em cada uma das grandes áreas do conhecimento, com professores da área, um *coordenador* do grupo e um *assessor colaborativo* de uma IES da região.

As reuniões desses grupos de trabalho seriam mensais, em um dos “dias da área”, já que as CREs, em resposta a um pleito histórico dos docentes, passaram a reservar um dia fixo da semana para os professores

de cada área se dedicarem ao planejamento e à formação continuada, que normalmente acontecem na escola. Cada gt deveria progressivamente definir o plano para suas ações formativas, através de negociação coletiva e contínua dos temas de discussão e das formas operacionais de tratá-los, conforme preconiza o modelo interativo-reflexivo de fcp (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 150). Esse planejamento deveria contemplar as demandas dos Colóquios, entre elas, as oficinas.

Quanto à metodologia, os gts deveriam não só acolher, mas cobrar *diários de campo/bordo*, através dos quais, nas reuniões, as práticas e as reflexões individuais de cada professor ou funcionário teriam expressão pública junto a seus pares.⁶ No entender de Porlán & Martín, a estruturação do conteúdo das sessões em torno da leitura e discussão dos diários, além de gerar uma “dinâmica de intercâmbios de pontos de vista que eleva o nível de comunicação”, facilita “a descoberta dos ‘obstáculos internos’, favorecendo a implantação progressiva de uma estratégia de reflexão conjunta sobre e para a ação” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 37). Como uma “extensão das reflexões dos atores sobre os fatos relatados”, o diário de bordo “enriquecerá as reuniões de equipe ou de grupo que se tornam o local, o instrumento por excelência de trocas na pesquisa do saber esclarecido” (MORIN, 2004, p. 53). Nas reuniões, os coordenadores dos gts deveriam garantir o registro rigoroso, em *atas*, das experiências, ideias, propostas, reflexões e decisões aventadas; naturalmente, as oficinas também deveriam ser relatadas por escrito. A ata “permite acompanhar o andamento das reuniões e constatar o adiantamento dos trabalhos. Ela é para o grupo o que o diário de bordo é para o indivíduo” (MORIN, 2004, p. 138).

⁶ Todo grande descobridor escrevia um diário de bordo. [...] O “caderno” ou diário de bordo, é uma ferramenta convivial que permite ao ator, ao pesquisador, registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com ações empreendidas” (MORIN, 2004, p. 134). Mesmo que a reflexão venha mais tarde, na análise dos dados, é essencial conhecer os fatos, cujo testemunho escrito se mantém nos diários de bordo (Id., p. 194). Segundo Porlán & Martín, o diário “é um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. Favorece, também, o estabelecimento de conexões significativas entre conhecimento prático e conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisões mais fundamentada. Através do diário, podem-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19-20).

O assessor colaborativo deveria participar das reuniões do respectivo gt até que este pudesse caminhar com as próprias pernas, e continuar disponível para retornar a ele quando solicitado. Sua função principal seria auxiliar o grupo a pensar sobre as práticas de seus componentes, trazidas sob o registro de diários de campo. No processo discursivo de elaboração da proposta pela Comissão, este ponto recebeu algumas ponderações. Por se encontrarem imersos no cotidiano escolar, os professores tendem a ter dificuldade de distanciar-se dele o suficiente para precisar quais são suas necessidades, hierarquizá-las e, sobretudo, delinear propostas de como executá-las, resultando conveniente que sejam assessorados por “pessoas vinculadas à Educação que, trabalhando com professores atuantes nas redes de ensino, consigam discernir o central do irrelevante na vivência das salas de aula e no interior das escolas” (FCC, 2011, p. 14). Mas os assessores colaborativos devem cuidar para não tomarem o lugar dos atores em suas respectivas responsabilidades. Além disso, por força da diversificação e da crescente complexidade do trabalho escolar, mesmo que deles se espera uma “compreensão holística das situações educacionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 98), os assessores colaborativos também têm de aprender e, em função desta proposta interinstitucional, devem afinar seus instrumentos teórico-metodológicos. Manifestamente, no atual estágio das ciências da educação, o avanço da pesquisa educacional depende, em boa medida, da coleta de informações minuciosas acerca das práticas pedagógicas em seus respectivos contextos. Desde o ponto de vista dos pesquisadores, é previsível que as atas das reuniões dos gts sirvam de borbulhante fonte adicional de dados.⁷

É cabível informar que, antes da formatação da proposta pela Comissão Interinstitucional, os professores dos cursos de Ciências

⁷ Em virtude de que a proposta previa que os gts fizessem registros de suas pesquisas, reflexões, decisões, ações e avaliações, com a assessoria sistemática de professor-pesquisador de Universidade, pode-se conjecturar que os grupos de pesquisa internos às Universidades seriam fartamente abastecidos com dados provenientes dos gts, com a vantagem previsível de que, por mediação do respectivo assessor, os gts poderiam inaugurar ou prolongar a investigação-ação em torno de relevantes questões epistemológico-pedagógicas situadas na fronteira entre as áreas científicas e a metodologia de ensinagem dessas áreas, numa faixa de intersecção, interfaces e atravessamentos que os pedagogos chamam de Fundamentos Teóricos e Metodológicos das áreas de conhecimento e disciplinas.

Naturais e de Letras do *campus* Cerro Largo da UFFS empenhados na fcp, vinham atuando na forma de grupos de trabalho, integrados por professores formadores, licenciandos do *campus* e professores dos sistemas estadual e municipais de ensino, por adesão voluntária.

A exequibilidade da proposta está condicionada ao aporte institucional e logístico das CREs. Ainda, a título de incentivo, convém que os professores participantes dos gts em, no mínimo, 75% da carga horária de seus encontros, durante um ano de atividades, obtenham a certificação, a ser fornecida pela UFFS, em troca da apresentação, pelas CREs, das atas e listas de presença dessas sessões de reflexão coletiva.

Crítérios de composição dos grupos de trabalho

Antes de razoabilizar a decisão de organizar gts por área de conhecimento, cumpre frisar que, de acordo com a Comissão, a área de conhecimento não detém a exclusividade como critério de composição dos gts. Previsivelmente, as seis CREs que atualmente têm assento na Comissão também trabalharam com a hipótese de organização de gts temáticos. Vislumbraram-se gts com as tematizações da “educação inclusiva”, “interdisciplinaridade”, “avaliação emancipatória”, “educação do campo”, “educação indígena”, “educação de jovens e adultos” e/ou outras questões pedagógicas e/ou epistemológicas e/ou socioculturais.

Com base no critério do cargo, foram organizados gts de *gestores*, demanda que apareceu com ênfase nos Colóquios de julho de 2011. Todas as salas temáticas compostas por representantes das equipes diretivas das escolas se manifestaram favoráveis ao gt dos gestores, dando destaque à necessidade de aperfeiçoamento da gestão pedagógica.

Com efeito, as pesquisas internacionais sobre a qualidade da educação e, especificamente, sobre a fcp dão conta da importância do papel dos gestores como coordenadores pedagógicos. Como explicam Carnoy, Gove e Marshall, tratando da vantagem acadêmica de Cuba sobre o Brasil e Chile, um sistema educacional de grande escala só pode funcionar adequadamente se ele tiver um mecanismo de gestão que

desenvolva, através da experiência, importantes habilidades de ensino-aprendizagem, garanta que os professores apareçam para trabalhar e proporcione a oportunidade requerida de aprendizagem para todos os alunos (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 138). Uma das lições que o grupo de Carnoy extraiu de sua pesquisa comparativa é a de que “liderança pedagógica e supervisão são a chave para melhoria do ensino: incentivos de mercado não são substitutos da boa gestão” (Id., p. 203). Os gestores escolares no Brasil e no Chile não possuem a “capacidade de supervisionar o ensino de forma construtiva. Para isso eles precisariam de formação em serviço e experiência consideráveis como, por exemplo, professores-orientadores, encarregados de ajudar no aperfeiçoamento dos outros professores” (Id., p. 204). Os três autores sugerem que “a liderança pedagógica da gestão escolar, em qualquer nível, não se desenvolverá espontaneamente” (Id., p. 204-205). Segundo a exposição da equipe de Fundação Carlos Chagas, a parte dos estudos recentes que advoga que o foco da fcp deve recair no coletivo de professores de cada escola, “atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor)” (FCC, 2011, p. 22). Em consonância com o que viram Carnoy e seu grupo de pesquisa, o relatório da Fundação Carlos Chagas dá conta de que, no Brasil, “nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele” (Id., p. 24).

Acresce que autores como Michael Fullan, Andy Hargreaves e Francisco Imbernón, os quais veem a escola como lócus por excelência da fcp, orientam os diretores enquanto gestores pedagógicos a que promovam o crescimento profissional dos professores, segundo o modelo colaborativo de excelência (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 104ss; IMBERNÓN, 2010, p. 56;60-61; CARVALHO, 2008, p. 230-232). De acordo com esta abordagem da fcp, trata-se de “desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes, em momentos distintos do ciclo profissional”, devendo-se incorporar às culturas escolares as “habilidades de colaboração e de aprendizagem contínua”, através “parcerias estabelecidas entre universidades, escolas e sistemas educacionais” (FCC, 2011, p. 29; IMBERNÓN, 2010, p. 44).

Portanto, os gts de formação continuada de gestores se justificam seja a partir das abordagens que se centram no desenvolvimento das equipes escolares seja a partir das que se centram na escola como organização aprendente. Ou seja, a Comissão cujas deliberações e decisões estão sendo aqui apresentadas está em sintonia com as principais tendências da literatura no que atine à formação continuada dos profissionais de educação, muito embora o formato organizacional escolhido não se alinhe com nenhum dos principais modelos expostos por essa literatura.

Peculiaridade do formato organizacional

A considerar os modelos de fcp expostos pelos especialistas, nenhum deles defende ou, ao menos, postula a fcp através do formato organizativo dos gts por área de conhecimento. O mesmo não pode ser dito sobre a dimensão metodológica da proposta da Comissão, dado que, assim como esta, Francisco Imbernón, por exemplo, considera a pesquisa-ação como uma importante ferramenta de formação do professorado, embora ele a articule com um formato organizativo centrado na instituição escolar: esta, segundo a proposta dele, “converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações...” (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Na obra citada, o autor expõe “um processo que pode ajudar a elaborar um projeto de inovação, baseado em situações problemáticas” (Id., p. 60-61). Em todo caso, do ponto de vista organizativo, a Comissão está apostando num processo de fcp *sui generis*, apostando no poder dos gts por áreas e temas de fertilizar a práxis pedagógica nas escolas. Mas, quanto ao aspecto metodológico, por influência direta das decisões de política curricular para o Ensino Médio Politécnico da Secretaria Estadual de Educação, a Comissão acolheu a vertente da pesquisa-ação como a mais adequada também para a fcp.

Justificação do critério da área de conhecimento para composição dos grupos de trabalho

A fim de tornar razoável a decisão pela formação de gts por área de conhecimento, cumpre informar que Francisco Imbernón dedicou um décimo do livro *Formação continuada de professores* à articulação pragmaticamente necessária entre fcp e reconhecimento da identidade docente. Ele enfatiza a distinção conceitual entre atualização (científica, didática e psicopedagógica), de um lado, e formação (reflexiva e colaborativa), de outro. Propõe o abandono do conceito de atualização e a sua substituição “pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la...” (IMBERNÓN, 2010, p. 95). Um processo de formação neste sentido só pode acontecer com quem entra nele como sujeito de ações, relações e decisões. Um sujeito assim, no caso um trabalhador em educação escolar (professor ou funcionário) que se dispõe a refletir sobre a sua ação, põe em jogo a sua identidade, que, embora não reconhecida, sempre teve (Id., p. 78). O autor citado acredita que a participação ativa e reflexiva dum processo de fcp faz diferença, promove o reconhecimento, transforma a *identidade docente* (Id., p. 78-81). O tema da fcp, portanto, chama o da identidade pessoal e profissional dos professores e funcionários de escola. Ora, a opção pelos gts por área de conhecimento justifica-se, em primeira mão, pelo fato de *salvaguardar o componente identitário dos professores*, já que, quando você diz a alguém que é professor, imediatamente ele lhe dirige a pergunta: “professor de que matéria?”. Young diz que, consistindo em sistemas de conceitos e em comunidades acadêmicas com histórias e tradições distintas, as disciplinas são “cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão”; ao adquirir conhecimentos das disciplinas, os estudantes ingressam nas “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar”, o que quer dizer que elas não estão presas a cânones fixos definidos pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis; pelas disciplinas, os estudantes têm “acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares” e, pedagogicamente,

passam dos seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” correspondentes (YOUNG, 2011, p. 616-617).

Admitindo que esse “papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para alunos de lares desfavorecidos e para seus professores”, mas sem perder de vista a importância da capacidade de estabelecer conexões entre disciplinas e áreas de conhecimento, a Comissão se decidiu a favor da organização dos gts por áreas de conhecimento, nas quais se agrupam as disciplinas afins. Acredita-se que a afinidade das disciplinas permita a interlocução dos colegas para troca de experiências, relato de situações problemáticas e reflexão conjunta à procura de pistas de solução para as mesmas. É provável que esta tenha sido a razão pela qual, nos Colóquios regionais de julho de 2011, profícuos quanto ao rol de demandas colhidas, os professores da rede pública estadual aceitaram sem questionamento algum a organização das salas temáticas, prioritariamente, pelo critério das áreas de conhecimento. Frise-se que os gts das áreas se organizaram, prioritariamente, não para estudar conteúdos específicos da área ou de alguma disciplina da área, mas para tratar do que classicamente se chamava “didáticas específicas” das áreas e/ou disciplinas, que, por sua vez, implicam interlocução com outras áreas e disciplinas (interdisciplinaridade).⁸

As situações problemáticas a se tornarem objeto de reflexão nos gts são aquelas do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Através dos diários de bordo, o objeto de reflexão formativa será trazido para os gts, desde o chão da escola. Esta tese é correta, mas atrai sobre si uma objeção severa, caso o trabalho deva ser tomado como princípio educativo. Acontece que, historicamente, a escola cresceu separada do mundo do trabalho. A sua organização estava desvinculada do trabalho material. “Neste contexto, só pode criar uma prática artificial” (FREITAS, 1995, p. 99). E “o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade” é o trabalho material (Id., p. 100). Na condição de trabalho não material, o trabalho pedagógico

⁸ A respeito da problemática da interdisciplinaridade, Young afirma que “a capacidade de conectar ou ‘atravessar fronteiras’ pode ser desenvolvida por professores, e surge da força da identidade do estudante relacionada à disciplina, assim como dos problemas que ele/ela julga que os conceitos contidos nas disciplinas sejam incapazes de resolver adequadamente” (YOUNG, 2011, p. 619).

só pode realizar o seu objetivo de produzir conhecimentos socialmente relevantes se estiver ligado ao trabalho material, socialmente produtivo (PISTRAK, 2005, p. 38). *É impossível superar a aula de dentro da aula*, pois uma pretensão assim converte o trabalho, como princípio educativo, em trabalho não material, como trabalho intelectual separado do trabalho material (FREITAS, 1995, p. 104-105).

Portanto, será um desafio enorme para os gts, especialmente aqueles compostos pelo critério da área de conhecimento, não perderem de vista a dimensão pragmática, histórica e social dos fenômenos constituídos em objeto de estudo, dentre eles, as próprias disciplinas e áreas de conhecimento (PISTRAK, 2005, p. 34-35). Os gts dos gestores, da sua parte, devem manter-se atentos aos processos de auto-organização coletiva dos estudantes e dos profissionais da educação, temática que “nos remete para além do trabalho da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis – sala de aula, escola e sociedade” (FREITAS, 1995, p. 111).

Na perspectiva da proposta do Ensino Médio Politécnico, um dos grandes desafios para a fcp está sendo o domínio operatório da metodologia de pesquisa científica. É altamente razoável que esta problemática se torne objeto de discussão na maioria dos gts, ao menos nas suas primeiras reuniões. Na via de se transformarem de atores em autores, os professores hão de se aperfeiçoar na capacidade de escrever seus diários de bordo/campo, no plano individual, e as atas das reuniões, oficinas e seminários, no plano coletivo. A estratégia metodológica da investigação-ação exige dos professores e funcionários de escola que se acostumem a efetuar os registros dos fatos observados, das ações, dos modos de proceder e dos conceitos. Como essa estratégia metodológica visa a resolver problemas práticos e formular planos de ação, ela não se restringe à generalização como forma de raciocínio, combinando com ela a particularização, com a qual se trata de, pela interação entre o saber dos especialistas e o dos interessados, “passar do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob a forma de diretrizes e comprovações argumentadas” (THIOLLENT, 2003, p. 101; IMBERNÓN, 2010, p. 60-61. 97-98). Manifestamente, “a partir das dificuldades e soluções encontradas em várias situações, podemos imaginar um segundo passo

no sentido de uma generalização” (Id., p. 102). Mas note-se que, se a educação escolar e os projetos de pesquisa dos alunos, sob a orientação dos professores, devem não perder de vista o trabalho real, *os temas de reflexão e pesquisa nos gts de fcp contemplarão, num distanciamento crítico adequado, o trabalho vivo dos professores.*

Complemento ao formato organizacional

A respeito do formato organizacional da proposta da Comissão, há de se pontuar mais algumas apostas consensuais. Primeiro, a Comissão espera que os gts por área de conhecimento, que serão inicialmente um por CRE, desdobrem-se em vários, reunindo professores interessados por cidade e/ou por escola (grande), sendo que cada um desses novos gts terá de se pautar pelas mesmas diretivas dos antigos.

Segundo, a fim de garantir certa unidade quanto à concepção teórico-metodológica dos gts, definir uma linguagem comum e articular possíveis e convenientes ações comuns dos gts, deverá ser organizado em cada CRE um *gt mediador*. Este será composto pelos coordenadores e pelos assessores colaborativos dos gts, por um representante do setor pedagógico da CRE e por um professor da UFFS. Sem pretender a uniformização funcional dos gts, convém, todavia, “dar-se uma linguagem comum” ou “definir claramente os termos utilizados pelos docentes”, pois, “quando se chega ao entendimento sobre a linguagem e ele é respeitado, a pesquisa-ação se torna muito mais fácil” (MORIN, 2004, p. 118).

Note-se que a proposta como um todo nada tem a ver com a rigidez de uma estrutura arquitetônica. Antes, os seus proponentes se inspiravam permanentemente na metáfora da *rede*. Fazendo eco ao pensamento pedagógico de Antônio Nóvoa, falavam em montar “redes cooperação e de colaboração profissional”, articuladas com as necessidades profissionais, a investigação com e pelos professores, a gestão escolar democrática e as práticas curriculares inovadoras (NÓVOA, 1995, p. 29). Os argumentos deste autor apontam para projetos de formação de professores, em serviço, em que “bons resultados foram, via de regra, realizados por

'bons' investigadores-atores e encontraram um contexto favorável" (Id., p. 29). O autor adverte para que não se ignore as variáveis contextuais e, assim, se lancem projetos de cima para baixo, a partir do lugar da autoridade oficial. Por isso, Nóvoa acredita ser "mais conveniente uma abordagem de 'disseminação em rede' do que a 'oficialização'" (Id., p. 29). Na verdade, esta ideia teve um peso não desprezível quando da adoção do formato dos gts por área de conhecimento. Apostava-se que os professores estariam predispostos a aderir voluntariamente aos gts por área de conhecimento, assessorados por "amigos críticos" das IESs. Espera-se que os participantes estendam a outros profissionais as ideias, experiências e práticas tematizadas nas sessões dos gts. A propósito, é previsível que, se às ações formativas nos gts não corresponderem reflexões dos participantes em seu ambiente de trabalho, então as metas formativas se esvaziarão, "por não promoverem a formação de uma cultura colaborativa nas escolas" e, conseqüentemente, não possibilitarem a otimização das aprendizagens dos alunos (FCC, 2011, p. 99).

O fortalecimento do grupo de trabalho dirigente

É pertinente informar que uma variável conjuntural atinente às demandas regionais de formação continuada foi produzida pela Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões, que, a partir do início de 2012, orientava as Secretarias Municipais de Educação a se integrarem ao processo de fcp dirigido pela Comissão Interinstitucional. A argumentação da Promotoria se estribava também numa postura crítica relativamente às ações isoladas de fcp das escolas municipais. Desde antes da criação da Comissão, esta tem sido a posição dos docentes do *campus* Cerro Largo da UFFS, relativamente às múltiplas e esparsas demandas das escolas por serviços de extensão. Com esta posição, a titular da Promotoria de Justiça citada, Rosângela Corrêa da Rosa, passou a integrar a Comissão, atraindo também os representantes regionais⁹ das

⁹ Aqui o adjetivo "regionais" se refere às regiões correspondentes às associações regionais dos municípios.

Secretarias Municipais de Educação da grande região abrangida pelas seis CREs que integram a Comissão.

Na reunião de maio de 2012 da Comissão, quando em algumas CREs já haviam sido ativados alguns gts de fcp, resolveu-se que era pragmaticamente necessário realizar um encontro com os potenciais formadores das IESs, com a finalidade de que os assessores colaborativos dos gts tivessem uma compreensão afinada das linhas básicas da proposta de fcp. Na mesma reunião, acatando a proposição da promotora de justiça, a comissão resolveu chamar para uma grande reunião os secretários municipais de educação da região a fim expor a eles a proposta de fcp da Comissão e instigá-los a aderirem a ela. Ambas as reuniões teriam de ser realizadas no *campus* Cerro Largo da UFFS em função da marca simbólica dessa instituição pública e federal, articuladora do processo de decisões e ações de fcp tomadas pela Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação.

Na reunião de maio de 2012, quando, devido à sobrecarga de atividades diversas das CREs, a recém os gts estavam começando a funcionar e, isso, de modo ainda esparso, avaliava-se que o processo desencadeado pela Comissão já havia produzido um resultado positivo e promissor, qual seja, o de que as IESs da região, entre si e com as CREs, voltaram a conversar sobre um tema comum. Mais uma vez, tornou-se manifesta a importância da função articuladora da UFFS em relação às demais IESs.

Algumas informações sobre os trâmites burocráticos da proposta

Após a formalização inicial das propostas teórica, metodológica, pedagógica e organizacional da formação continuada para a região Macromissioneira, outra pauta passou a ser constante nos encontros do GT Dirigente do programa: a viabilização orçamentária para a execução do programa de natureza interinstitucional, envolvendo instituições das esferas educacionais municipal, estadual e federal. A primeira perspectiva mencionada foi a busca de recursos federais a partir da representação

institucional da UFFS. Mas antes mesmo de qualquer investida aos órgãos federais de fomento à educação, houve um agendamento, por intermédio dos Coordenadores Regionais de Educação participantes, junto à Secretaria Estadual da Educação do RS (SEDUC-RS). Em agosto de 2012, o projeto de Formação Continuada Macromissioneira foi apresentado ao Secretário de Estado da Educação, José Clóvis de Azevedo, ao diretor do Departamento Pedagógico, Silvio Rocha, e à assessora das Coordenadorias Regionais de Educação, Carmem Pereira. Nas dependências da SEDUC-RS, balizados pela presença dos Coordenadores de CREs e representantes de IES, os coordenadores do programa pela UFFS destacaram que um dos grandes objetivos da formação proposta é a melhoria da educação básica na região Macromissioneira, tendo como base a racionalização da interlocução de múltiplas vozes. Expressando uma imediata aceitação, o Secretário Azevedo considerou que “o trabalho integrado de formação continuada em serviço é o modelo de estrutura das relações” e propôs a busca de um planejamento de trabalho para além daquela gestão governo, reforçando a ideia dos propositores de que a política de formação continuada deve ser uma política de estado e não apenas uma política de governo.

A partir da apresentação do programa para a SEDUC-RS, os representantes das IES e/ou de suas fundações de apoio, passaram a definir agendas comuns de trabalho com a finalidade de estabelecer inicialmente um Termo de Referência para o estabelecimento de um Convênio para a execução do programa. Posteriormente, seguindo novas orientações do governo do estado, em substituição ao Termo de Convênio, tudo foi refeito para a elaboração de um contrato da SEDUC-RS com as Fundações que representavam as IES participantes do programa proposto, permitindo o financiamento orçamentário para a execução da formação continuada proposta. Esta tramitação, contada desde a apresentação do programa na Secretaria Estadual de Educação até a publicação em diário oficial, teve a duração de mais de um ano. As manifestações dos integrantes das equipes do Setor Jurídico e do Setor de Contratos da Secretaria Estadual de Educação apontavam como explicação para esse longo tempo uma interessante dificuldade de tramitação de fluxo invertido. Dizia-se que a estrutura burocrática governamental está preparada para a tramitação de proposições do governo para a escola. Porém o programa planejado, a partir das demandas da escola, não tinha a mesma facilidade e precisou de adequações de fluxo para ter a aceitação oficial e o consequente financiamento pelo governo do estado. Após a

publicação em diário oficial dos contratos, no início do ano de 2014, a formação teve início em sua integridade.

Considerações finais

Pelo visto, a história aqui contada, mesmo só começando, tem suas razões. A proposta interinstitucional de fcp no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, cuja gênese é, neste texto, tomada como objeto de reflexão, pode ser considerada como justificada por vários e bons argumentos. É uma história entre outras, uma proposta sendo formatada e materializada na mesma circunscrição cartográfico-cronológica em que muitos outros empreendimentos de fcp estão sendo realizados. Mas é uma história singular de produção de política pública de fcp. Segundo a literatura pertinente, a tendência dominante no Brasil e no mundo é tomar a unidade escolar como o *lócus* privilegiado da fcp. A proposta aqui tornada razoável tem como foco os grupos de trabalho organizados pelos critérios das áreas de conhecimento, cargos e grandes temas, mas que atuarão reflexivamente sobre as práticas escolares no distanciamento crítico dos gts, através da metodologia da pesquisa-ação. Estes grupos contam com a interlocução de assessores colaborativos das IESs e com a identidade docente ligada especialmente à área (“eu sou professor de...”) como fator de unidade na diferença dos atores, os quais se encontram para tornarem-se autores, pela escrita de suas biografias profissionais, pela reflexão coletiva e pela troca e sistematização de suas experiências de trabalho docente. Nesta proposta, o protagonismo docente se constrói e se fortalece por um *plus* que se obtém pela participação no grupo de trabalho por área e não simples e imediatamente pela atuação sob o regramento e a tradição da unidade escolar.

O processo fcp cuja instauração e fundamentos racionais foram aqui expostos seguirá a sua marcha. Em virtude de avaliações periódicas, o seu direcionamento está condicionado às deliberações da Comissão Interinstitucional. Ora, como a composição desta está sendo significativamente alterada, pode-se conjecturar que, nas suas reuniões futuras, imprimirá nuances e tessituras surpreendentes à atual

configuração metodológica e organizacional da proposta, ainda que, seguramente, não irá mexer em seu traçado fundamental.

Referências

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Anna Maria p. de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. A cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade-escola: tarefa quixotesca? In: EGGERT, Edla (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 218-233.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio *et al.* **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Quixote, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Capinas/SP: Papirus, 1995.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros – Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Capinas/SP: Papirus, 1995.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A organização como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio *et al.* **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Quixote, 1995.

PISTRAK. **Fundamentos de escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp.15-34.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Un recurso para la investigación em la aula. 4. ed. Sevilla: Diada Editora S.L., 1997.

RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Propostas Referendadas na Conferência Estadual de Reestruturação Curricular do Ensino Médio e Profissional da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul – 2011**. Porto Alegre, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Construindo agendas e definindo rumos**: I Conferência de ensino, pesquisa e extensão da UFFS/Universidade Federal da Fronteira Sul; organizadores: Joviles Vitorio Trevisol, Maria Helena Cordeiro e Monica Hass. Chapecó: UFFS, 2011.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, pp.609-623, set.-dez. 2011..

Interações, saberes e fazeres em Movimento de Reconstrução na Educação Escolar Macromissioneira sob o viés da Pesquisa-Ação

Flávia Burdzinski de Souza¹ - IESA

Lenir Basso Zanon² - UNIJUÍ

Introdução

Na conjuntura das discussões, ações, proposições e estudos abrangidos no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, o processo de educação como prática emancipatória, investigativa e reflexiva enquadra-se como pesquisa-ação. Nele, para muito além da dimensão metodológica, a pesquisa-ação é tomada como conceito básico constitutivo, expresso em seu referencial teórico, em seus objetivos, na justificativa, na organização dos Grupos de Trabalho (GT's) por área epistêmica e, sobretudo, na dinâmica do seu funcionamento. Foi essa percepção que nos motivou a elaborar o presente texto, no intuito de explicitar algumas características do movimento de Formação Continuada

¹ IESA -Pedagoga, Mestre em Educação nas Ciências e assessora dos GT's de Alfabetização e Letramento na 14ª, 17ª e 32ª CRE's.

² UNIJUÍ - Bioquímica, Doutora em Educação, assessora responsável pelo GT da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na UNIJUÍ e 36ª CRE.

vivenciado no contexto do Programa e sobre elas refletir, tecendo um diálogo com a perspectiva da pesquisa-ação emancipatória ou crítica (CARR; KEMMIS, 1988; THIOLENT, 2003; MORIN, 2004).

O Programa Macromissioneiro, desde o nascedouro dos seus processos coletivos de elaboração em contexto interinstitucional, se caracterizou com o movimento de caráter prospectivo direcionado para a reconstrução das práticas curriculares por meio da formação dos professores, e vice-versa. O macromovimento de reconstrução da Educação Básica configurou-se como um conjunto de micromovimentos inseparáveis e interdependentes entre si, que giram em torno de estudos, planejamentos, reflexões e ações coletiva e colaborativamente empreendidas, por meio de sistemáticos processos de problematização e (re)significação de teorias, práticas e concepções subjacentes ao currículo/educação escolar.

Numa amplitude de processos de colaboração, uma diversidade de sujeitos interativos que atuam em diferentes instituições, áreas, níveis de ensino - professores, funcionários, especialistas, gestores - vêm assumindo a responsabilidade coletiva de, “empurrados para fora de certa zona de conforto”, vivenciarem um contexto formativo que “põe em movimento a relação conceitual e crítico-social entre investigação e ação inspirada por um projeto social de transformação da sociedade (o que implica crítica ao caráter fetichista e ideológico da cotidianidade)” (UFFS, 2010, p. 11).

Trata-se, portanto, de um processo de qualificação profissional e política dos professores, em que todos os sujeitos participantes atuam “na condição de protagonistas do processo, qualificação essa em dimensões diversas, mas, especialmente, em termos de aprendizagem científica e social dos educandos e em termos de produção científica e tecnológica dos docentes” (UFFS, 2010 p. 11). Nessa perspectiva, o Programa Macromissioneiro foi concebido e vem sendo desenvolvido com vistas a orientar reflexões sobre as práticas, “garantindo que elas sejam compreendidas em suas dimensões científico-tecnológica, histórico-crítica e ideológica” (Id., p. 11).

Orientado na direção de promover reflexões sobre práticas em que as instituições escolares e universitárias sejam “colocadas a serviço

do empoderamento das classes sociais historicamente alijadas dos bens econômicos e simbólicos produzidos pela sociedade” (UFFS, 2010, p. 11), a proposta justifica-se no sentido de: formar os trabalhadores em educação não mais na perspectiva de instrumentalizar, mas de refletir sobre a sua prática, o que vem de certa forma desmontar a premissa de que na Educação Básica não se realiza pesquisa, colocando todos os sujeitos como autores e atores de suas práticas, que passam a ser revistas e recontextualizadas.

Tal como expressam os próprios objetivos do Programa, trata-se de uma Formação que assume a escrita como princípio básico da pesquisa, pela elaboração coletiva de ensaios, planejamentos, projetos, artigos, relatos de experiência, com produção de saberes docentes na relação teoria/prática, mantendo uma “retroalimentação formativa” (UFFS, 2010, p. 5) no que tange a uma formação continuada constitutiva de uma docência crítica. Dentre os objetivos cabe destacar:

[...] assessorar os profissionais de educação em seus esforços de pesquisa-ação em torno de situações problemáticas de seu campo profissional e de sistematização e publicação de experiências bem-sucedidas de seu trabalho; promover o diálogo com os docentes da Educação Básica, possibilitando o aperfeiçoamento na arte da pesquisa, vinculada ao seu campo profissional e, particularmente, ao registro e publicação dos resultados de suas pesquisas (UFFS, 2010, p. 13-14).

A abrangência do Programa, que conta com apoio financeiro da Secretaria do Estado da Educação, pode ser visualizada pela ação em parceria colaborativa entre: seis Coordenadorias Regionais de Educação (9ª, 14ª, 17ª, 21ª, 32ª e 36ª CREs) e sete universidades (UFFS, UNIÚÍ, IF- *Campus* de Santa Rosa, Santo Augusto, Panambi, IESA, SETREM e URI). A organização de uma complexidade de interações/ações abrangidas no Programa por área epistêmica e/ou temática é estruturada em onze GT's: da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; da Área de Linguagens e suas Tecnologias; da Área de Matemática e suas Tecnologias; de Gestão; das Escolas do Campo; da Educação de Jovens e Adultos; de Alfabetização e Letramento; dos Funcionários e da Educação Profissional. Os GT's são

“concebidos como espaços de formação e de trabalho colaborativo de trabalhadores em educação dispostos a refletir sobre a sua prática”. Isso, assumindo “o protagonismo do professor como condição sem a qual não há a mínima possibilidade de formação continuada”, a qual “só pode ser autoformação coletiva”.

O professor tenderá a buscar seu aperfeiçoamento buscando, primeiramente, a interlocução com os que pertencem à sua comunidade científica. Daí por que o Programa acolhe a ideia da área epistêmica e temática como critério de agrupamento dos professores e outros trabalhadores em educação em seu processo de autoformação coletiva. No entanto, não se pretende que os coletivos por área de conhecimento se fechem em seu próprio campo. Eles terão de fazer atravessar as reflexões da área por temas socialmente relevantes e terão de se tornar interessados em buscar interfaces entre as diferentes áreas de conhecimento (UFFS, 2010, p. 11).

É visível, no Programa, essa característica de um movimento formativo concebido como processo colaborativo de negociação de conhecimentos sobre teorias/práticas situacionais, no contexto de estudos, planejamentos e ações curriculares coletivamente empreendidas, em que os problemas, as compreensões e as alternativas se configuram como processos de reconstrução de saberes tanto para os sujeitos vinculados às universidades quanto aos vinculados às escolas. Isso tudo situa e justifica a importância de caracterizar e entender essa visão de uma pesquisa-ação assumida como conceito e princípio básico da/na formação no Programa.

A atenção se volta, neste texto, para a visão de movimentos formativos em que professores vivenciam e reconstroem suas práticas pela via da reflexão, pela interlocução colaborativa entre sujeitos que interagem com formações, atuações profissionais, vivências e conhecimentos diversificados. Volta-se para a valorização de interações de cunho pedagógico, marcadas pela condição assimétrica de relação entre sujeitos – nos sentidos vertical (níveis de formação, atuação, etc.) e horizontal (áreas, disciplinas, instituições, setores etc.) –, não como relações hierárquicas de poder, mas como instâncias de entendimento

compartilhado de conhecimentos. Tais interações possibilitam movimentos de pesquisa-ação com potencialidade para articular as relações entre: universidade e escola; formação inicial e continuada de professores; ensino, pesquisa e extensão; pesquisadores experientes e jovens pesquisadores, entre outras dimensões interativas.

Movimentos coletivamente empreendidos de problematização, (re)significação e recriação de conhecimentos e de práticas têm acompanhado estudos, planejamentos, reflexões e ações, como pesquisa-ação que não separa os movimentos e olhar para a prática pela pesquisa dos movimentos de olhar para a pesquisa como reconstrução da prática. Refletir sobre movimentos de pesquisa articulados ao trabalho docente é o foco do presente texto, elaborado com o intuito, não de apresentar uma visão ampla sobre a pesquisa-ação, mas de compreender a formação vivenciada no Programa sob o viés da pesquisa-ação. Nessa perspectiva de subsidiar a visão do Programa como movimento de pesquisa-ação possível e viável de ser realizado, o capítulo está organizado em duas partes. Em cada uma delas discutimos aspectos da formação situada no contexto em que atuamos como interlocutoras, no Programa, sob o viés da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação na constituição de experiências no contexto dos GT's de Alfabetização e Letramento

Considerando a proposta metodológica e formativa que a abordagem da pesquisa-ação proporciona e levando em consideração o processo de desenvolvimento dos trabalhos constituídos nos GT's, outros princípios se fazem presente dentro deste processo e vêm ao encontro do norte do Programa, como:

[...] o protagonismo dos respectivos profissionais, a relação teoria-prática, [...]a dialética todo-parte, a relação de mão dupla entre o local e o global, a interlocução entre profissionais de ensino e de pesquisa das diferentes áreas de conhecimento sobre as questões socialmente relevantes, o diálogo do

conhecimento científico com outras formas de saber e a avaliação emancipatória (UFFS, 2010, p. 5).

Assim podemos afirmar, como assessoras, que este trabalho desenvolvido gera um movimento, de certa forma inédito, dentro da Escola Pública, na medida em que considera os envolvidos no processo como sujeitos protagonistas da sua própria formação continuada, da construção de seus saberes e da reflexão sobre seu trabalho. O que exige das IES formadoras um movimento e empenho enorme para atender os colóquios e as temáticas/assuntos organizados dentro dos GT's de áreas epistêmicas no desenvolvimento do trabalho.

Um dos objetivos específicos do programa, além dos que foram citados anteriormente, vem ao encontro da qualificação teórica e pedagógica; e assim pode-se destacar: "Planejar, coordenar e realizar ações voltadas à qualificação teórica e pedagógica dos profissionais da educação básica" (UFFS, 2010, p. 12). O que de certa forma, faz um movimento entre os trabalhadores da educação, assessores das IES e coordenadores das CRE's, entender o que significa pesquisa, mostrar os caminhos das possíveis pesquisas, realizar ações voltadas à pesquisa e produzir registros escritos sobre isso. Concebendo deste modo um modelo diferente de formação continuada.

Refletir criticamente sobre a prática docente é também discutir a constituição da identidade profissional, que perante a pesquisa-ação passa por um processo de práxis e análise do processo de trabalho. Percebe-se, muitas vezes, que os trabalhadores em educação não têm claro essas especificidades e características da profissão, por isso é interessante compreender a formação docente como contínua, flexível e aberta ao diálogo, troca, interação e coletividade, o que abrange o viés de outra forma de conceber a identidade profissional. Neste sentido, a autonomia teórica e metodológica poderá promover essa reflexão.

O conceito enraizado de que as formações continuadas vão trazer "modelos prontos", ideias a seguir e aplicar, palestras e exposições, muitas vezes é esperado pelos trabalhadores em educação, o que vem a ser "desmontado", questionado e reelaborado na pesquisa-ação, no protagonismo e na construção coletiva da qual os GT's se propõem.

Na assessoria de um GT de Alfabetização, uma professora levantou a seguinte ideia: *"Como vou mudar minha prática, se cada vez que venho nestes encontros eu saio com mais dúvidas do que entrei?"* - o que proporcionou um grande debate entre o grupo, fomentado pela assessora, no sentido de que as verdades hoje, na crise paradigmática que vivemos são provisórias, temporárias. Por isso, cada vez mais se faz necessário, refletir, pensar, questionar e indagar-se sobre os conhecimentos com os quais a escola trabalha, os objetivos que se traçam na educação, sobre o trabalho em si. A dúvida é o princípio básico da pesquisa, da busca, da investigação. Sem uma problemática, ou várias problemáticas não é possível desenvolver pesquisa.

É preciso desmistificar a ideia da educação enquanto "marasmo", no sentido de romper com a ideia de que o trabalhador está lá apenas para fazer, executar seu papel principal: dar aulas, e que não pode produzir conhecimento, escrita, pesquisa ou reflexão. Este princípio também é uma das barreiras que se impõe ao chamar os professores para o processo de escrita. De modo que se ouve, corriqueiramente, nos GT's relatos do tipo: *"Mas escrever o quê? Eu nunca escrevi sobre nada!"*; *"Eu não vou escrever não porque não quero, porque não sei por onde começar, nem o que fazer"*; *"Escrever com que tempo? Trabalho 62 horas semanais!"*; *"Desde quando a escola é lugar de pesquisa? Pesquisa é coisa da universidade, do ensino superior!"*

Enquanto assessoras nos questionamos, como podemos fazer com que este "problema de identidade" profissional possa ser refletido e revertido? Uma das possíveis causas é o trabalhador não se imaginar fora do trabalho, como alguém capaz de produzir conhecimento, de refletir sobre a teoria, de realizar pesquisa. Um corpo de trabalhadores que não se reconhece enquanto identidade profissional, muitas vezes só se percebe como operário, somente como trabalho prático. Assim, quando pensamos nas formações primeiramente precisamos pensar quem são os sujeitos que estão neste espaço, o que os constituem e o que esperam do GT.

Uma experiência bem significativa desenvolvida nos GT's de Alfabetização, assessorados pela Pedagoga, foram as produções de memórias de trajetórias docentes. Os professores foram provocados a

escrever, como tarefa de casa, o que os constituem enquanto docentes, suas lembranças da infância, da escola, da escolha da profissão, do dia a dia do trabalho, enfim sobre os aspectos do trabalho docente. Nem todos se sentiram à vontade para escrever ou se desafiaram. Porém os que produziram suas escritas puderam conferir a produção de vídeos³, com recortes de relatos significativos que mostram com imagens e músicas a trajetória de formação docente daquele grupo, que se constitui enquanto grupo de trabalho.

Conhecer a trajetória de vida e a especificidade das condições de cada sujeito em formação favorece a relação de diálogo, pautada na negociação de significados atribuídos aos conhecimentos e às experiências, articuladamente aos movimentos iniciais de escrita dos relatos reflexivos sobre as práticas. Esta atividade gerou angústias, dúvidas, alegrias, emoções e reflexões que não estavam predeterminadas no lançamento da atividade, mas que foram inevitáveis no processo e no resultado final.

Após essa experiência foi possível discutir no grupo que, muitas vezes, pode-se observar produções em revistas, jornais, livros e outros meios de comunicação que expressam práticas pedagógicas bem-sucedidas e que muitas vezes já eram realizadas pelo leitor ou pela Escola, mas não publicizadas. Quem escreve mostra, demonstra, exemplifica, tem autoria. Neste sentido é que procuramos manter esta prática de escrita no meio docente. Professor também tem que ser autor de suas escritas, de sua prática, de seu trabalho.

Interlocuções em ação no movimento formativo vivenciado no contexto da 36ª CRE

O contexto da Formação na 36ª CRE abrange um conjunto de doze municípios, num total de sessenta e duas escolas em que atuam educadores participantes dos onze GT's do Programa Macromissioneiro,

³ Os vídeos produzidos, podem ser conferidos no canal do YouTube. A montagem das memórias do GT de Alfabetização da 14ª CRE estão no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=C0nKZKFsdTE&feature=youtu.be>> e da 17ª CRE estão no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=TEGSZIARdWQ>>.

numa diversidade de movimentos de reconstrução do currículo da/na educação escolar como um todo. A articulação da Formação pode ser visualizada nas próprias Temáticas dos encontros, paralelamente abordadas nos diferentes GTs, com entrecruzamentos de estudos, planejamentos e ações no âmbito do GT Mediador e do GT Institucional, pelo diálogo colaborativo entre as diversas áreas e instâncias da Unijuí e da 36ª CRE. Tais Temáticas comuns são: Concepção de Educação Básica; Avaliação Emancipatória, Planejamento, Ação e Reflexão; Pesquisa no Ensino e na Formação do Professor; Aprendizagem e Construção do Conhecimento; Interdisciplinaridade, Planejamento e Ação; Integração Curricular, Planejamento e Ação; Pesquisa e Escrita no Ensino, Aprendizagem e Formação; Planejamento, Ação e Avaliação; Avaliação e Sistematização da Formação. Embora contemplem especificidades próprias a cada GT, essas temáticas se atravessam em diálogos no movimento de reconstrução da educação escolar vista como um todo.

Outra característica da Formação reside no fato dela girar em torno de relatos da prática, dentro de cada GT e entre os GT's. Por vezes referidos como relatos de "experiências exitosas", eles têm sido sistematicamente articulados com mediações/interloquções que permitem avanços nas compreensões teóricas e nas reflexões sobre elas, como forma de reconstrução social de saberes, concepções e práticas pedagógicas de todos os sujeitos participantes. Trata-se, pois, de um amplo processo de reestruturação curricular articulado como processo, ao mesmo tempo, de formação dos professores autores das produções curriculares, pela sistemática mediação teórica, na interlocução entre escola e universidade. Foi marcante o movimento da formação vivenciada em julho de 2014, que integrou todas as áreas, quando cada GT pôde contribuir com seus relatos e pôde ouvir relatos de outros GT's, articuladamente com mediações e reflexões, na interlocução entre áreas, disciplinas, níveis de ensino, instituições, uns aprendendo com os outros. Foi um movimento, sobretudo, de avançar na reconstrução da educação pertinente ao novo sujeito da/na sociedade, mais justa, inclusiva e igualitária para todos.

Depoimentos expressos pelos participantes sinalizavam **movimentos de aprender das práticas de outros**, em que *"foi muito importante a troca de experiências. O conhecimento das práticas efetuadas*

pelas escolas nos oferecem subsídios para análise das práticas realizadas pela nossa escola e com certeza buscar novas práticas para melhorar o nosso trabalho". Afinal, *"sempre nos deparamos com problemas escolares em que novas experiências nos são válidas como cotidiano de escola".* Foi valorizado o **movimento de reflexão** no sentido de que *"a socialização de trabalhos é importante para a reflexão de práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas".* Ou de que *"o acompanhamento da apresentação dos projetos/trabalhos pelas escolas, além da sua valorização, também nos faz questionar os trabalhos e rever o que se faz e o que se tem em nossa escola".* Os relatos *"contribuíram para nossas reflexões e servem para verificar que a gente na escola também tem uma boa caminhada, com práticas inovadoras e bons projetos desenvolvidos nas diferentes áreas".* Relatos reflexivos sobre as práticas escolares se constituíram em importante foco de reconhecimento do valor social do trabalho do professor e da escola. O reconhecimento de saberes/fazeres escolares vinha acompanhado do movimento em direção ao reconhecimento dos sujeitos atores das práticas e dos conhecimentos em reconstrução. Avançar na reestruturação da prática implica reconhecer as condições do professor na escola, como sujeito que pensa, faz, sistematiza e se reconhece ao reconhecer o fazer e o saber do outro.

Foram também expressas percepções da formação como **movimento de valorização de ideias sobre práticas** de outros, pois *"de acordo com as práticas, surgem novas ideias, percebemos que deu certo e que alguns projetos podem ser incorporados na nossa escola".* Ou porque *"foi muito importante a troca de experiências, e o conhecimento das práticas efetuadas pelas escolas nos oferecem subsídios para análise das práticas realizadas pela nossa escola e com certeza buscar novas práticas para melhorar o nosso trabalho".* São exemplos de percepções que sinalizam aspectos de uma formação que pode ser contraposta à tradição do modelo tecnicista, academicista e burocratizante que teima em subjugar o professor à condição de quem resolve problemas práticos mediante a aplicação de teorias, técnicas e soluções concebidas por especialistas fora da prática. Contrariamente, a formação está assentada na visão de uma intersubjetividade constituída e constitutiva de sujeitos comprometidos que, na interlocução colaborativa, reconstroem-se a si mesmos à medida que reconstroem seus mundos, coletivamente. Neles,

cada contexto situacional se configura, ao mesmo tempo, como prática e como teoria. E sobre ambas, todos têm o que dizer, pensar, refletir, fazer diferente, reconstruir.

Outras percepções expressas pelos participantes demonstram a visão de que a formação sinaliza o **movimento de ruptura com as dicotomias pensar/fazer, teoria/prática, escola/comunidade externa**, valorizando “a possibilidade real de trazer a comunidade e seus saberes para a escola; a possibilidade sempre atual de unir teoria e prática nas atividades escolares; a importância da fundamentação teórica nos fazeres da escola”. O alerta sobre “a necessidade de constantes reflexões sobre nossas ações, bem como a necessidade de planejamento contínuo e participativo” indicia movimentos na mesma direção, na relação com concepções/conceitos. “As escolas produzem muitas coisas boas, percebe-se uma busca incessante de transformar o espaço da escola num lugar agradável e que proporcione ao aluno o verdadeiro sentido de aprender. Uma das maiores potencialidades é a questão interdisciplinar e que vem reforçar e levar ao educando aulas significativas e voltadas à sua vivência”. “As práticas escolares apresentadas demonstram que muitas práticas podem ser desenvolvidas nas escolas; e que o EM Politécnico trouxe muitas inovações para as escolas”.

Foi expressa, ainda, a percepção de uma formação engajada como **movimento de mudança da prática aliado à matriz teórica de fundo**, à medida que “todos os relatos de experiências das escolas, as constantes formações dos professores nos GTs e no Pacto pelo EM, têm alimentado constantes reflexões quanto às necessidades de mudanças no ensino em nossa escola. Cada vez mais há necessidade de tempo para estudo e discussões, planejamento coletivo, que é algo que não poderíamos abrir mão. As mudanças são lentas, mas precisa avançar”.

A aposta está situada na mobilização da formação pela iniciativa, vontade política e comprometimento de cada sujeito, em cada coletivo organizado (escola, área/disciplina, universidade, CRE), pelo entendimento partilhado com compreensão que recria a vida pela recriação das teorias, princípios e valores colocados em comum. Nesse sentido, sem recair numa postura voluntarista, percepções expressas pelos participantes valorizam o **movimento de implicação do sujeito na reconstrução**

da prática no sentido de *“perceber que apesar de difícil, podemos e devemos tentar enfrentar e superar dificuldades”*. Pois, *“durante as socializações, deu para perceber que quando se quer, se alcança. Se a escola tem um objetivo e tem uma boa equipe, alcançando o que almeja, vence os obstáculos. Precisa-se ousar e querer, que se consegue.”*. Ou porque *“as socializações realizadas em julho estão fazendo a diferença no nosso fazer pedagógico. Percebemos com o grupo de educadores de nossa escola (alguns) que passamos o maior tempo reclamando, do que realmente fazendo acontecer. É uma pena que a maioria não percebe isso, ou não querem perceber”*.

Depoimentos como *“se aquela escola conseguiu fazer, então nós também podemos fazer na nossa”* ou de que *“todas as práticas relatadas foram válidas, e muitas delas também já acontecem na nossa escola”* exemplificam um movimento prospectivo de reconstrução de práticas escolares coletivamente produzidas e validadas. Por outro lado, frequentes depoimentos escancaram as faltas de condições para que o professor *“seja professor, não apenas um ‘dador’ de aulas”* que não vive a vida da escola. *“Até quando o professor continuará atuando nos três turnos do dia, cada turno em uma escola?”*. Ou: *“Na minha escola nós não conseguimos nos encontrar para planejamentos do pedagógico entre colegas que atuam nas diferentes disciplinas; então, fica difícil a ação interdisciplinar na área, quanto muito da escola”*. São manifestações que escancaram e trazem à tona, sistematicamente, as mazelas da problemática de fundo: a falta de condições na vida do professor na escola. Trazem à tona a necessidade de recriar o ser humano, capaz de recriar a escola, para o que é necessária uma nova racionalidade, não mais a instrumental, mas a intersubjetiva, a dialógica, a crítica, a emancipatória de todos, pelo caminho aberto da interlocução colaborativa em busca de compreender e saber lidar com as novas adversidades da escola, com a diversidade cultural, com a abertura de espírito para evitar compreensões e respostas simplistas, ante as dificuldades para sair da posição defensiva ou de impor culpabilidade aos outros.

Entender as emergências das escolas, as grandes potencialidades, ao invés de grandes discursos teóricos vazios de sentido de relação, é o que se tem vivenciado nesse Programa, criando momentos de

reflexão em que os trabalhadores estão conseguindo ter coragem para se expor, falar e ouvir. Essa exposição cria autoridade e coragem por parte dos participantes dos GT's, que se expressam em falas do tipo: *"as socializações e as reflexões me deram ânimo", "me sinto realmente pertencente a um grupo, a um grupo de trabalho. Estou aprendendo muito"*. O educador também tem incertezas ao longo da sementeira e, da mesma forma com que o educando é "avaliado", também os educadores se reconhecem ao rever, aprofundar, refletir e assim avaliar o que está sendo feito, numa perspectiva de melhorar o que vai ser feito amanhã. Assim andam os processos de formação, pela cooperação/relação pedagógica entre professores e entre escolas.

Por outro lado, depoimentos como *"precisamos realmente escrever sobre aquilo que se faz de fato na escola"* ou *"precisamos dar mais visibilidade ao trabalho da escola pública"* exemplificam o exercício de uma interação colaborativa e deliberadamente construída na intersubjetividade dialógica. Não como caminhos retos nem lineares, as trilhas percorridas mostram-se permeadas de tensões e embates inerentes aos processos de luta por sentido aos conhecimentos e às práticas, na riqueza das relações entre sujeitos sistematicamente implicados na reconstrução de saberes representativos das distintas condições e papéis por eles exercidos nos processos da formação.

Nesses processos, articuladamente aos processos de estudo, planejamento e ação curricular desenvolvidos no contexto interno a cada um dos onze GT's, abordagens, mediações e interlocuções se entrecruzam com saberes/fazeres coletivamente em reconstrução, sistematicamente socializados e ampliados no contexto do Programa como um todo. Por um lado, o processo coletivo mobilizava linhas comuns de abordagem e tematização, com direcionamentos aliados à mediação de linhas de interlocução assentadas nas matrizes teóricas pertinentes. Por outro lado, importantes e sistemáticos relatos da prática por parte das escolas traziam à tona matizes de interlocução e reflexão que contribuíam no entendimento com (re)significação de conhecimentos sobre limites e potencialidades das teorias e das práticas em construção. Assim, movimentos de estudo e fundamentação teórica aliados à matriz teórica em tematização no Programa se entrecruzam com movimentos

de relato e discussão crítica sobre as práticas curriculares, pelo diálogo e interlocução de saberes/fazeres norteadores tanto da constituição da docência dos professores quanto da reestruturação da Educação Básica por eles mobilizada.

Considerações finais

A partir das discussões e considerações lançadas no contexto da proposição e do desenvolvimento da organização estrutural do Programa, consideramos e situamos a pesquisa-ação como movimento de explicitação, com tomada de consciência, sobre as teorias com as quais os sujeitos se reconhecem em seus mundos, problematizam e reconstróem saberes/práticas, reconstruindo-se a si próprios. Isso, pelo caminho da reflexão interativa e crítica, sistematicamente, sobre os limites e as possibilidades de cada teoria e de cada prática, em sua inerente complexidade, ou seja, nunca como algo simples ou trivial. É assim que a constituição docente vai se (re)configurando, em torno de movimentos de reconstrução dos discursos dos sujeitos participantes (verbalizados e escritos) sobre as práticas e sobre as teorias com que elas vão sendo coletivamente reconhecidas porque conceitualmente significadas. Nos discursos se entremeiam entendimentos partilhados em movimentos de mirar as práticas de ontem e de hoje, daqui e dali, pessoais e coletivos, em permanentes processos de reconstrução social.

Inúmeros outros focos de discussão não foram trazidos nesse movimento de situar a pesquisa-ação no contexto do Programa, ante o limite deste texto. Estudos, planejamentos, ações e reflexões situam uma compreensão da (não) funcionalidade da vida do professor na escola, como dinâmica pertinente ao desenvolvimento, nas salas de aula, de modalidades de organização curricular coerentes com a proposta pedagógica coletivamente em construção, numa concepção mais aberta, mais flexível e menos cristalizada do que seja a constituição profissional.

Ante os inúmeros problemas enfrentados no dia a dia da educação, aos poucos, vão crescendo os discursos em tom prospectivo, sem deixar de lado as interpretações retrospectivas dos relatos das práticas, na

relação com melhoras da/na gestão da vida do professor na escola. Neste âmbito, os GT's de Gestão Escolar entram em cena nos diálogos com todos os demais GT's, na direção de assumir a dimensão pedagógica como "carro chefe", não a administrativa. Apostar na formação e na prática de gestores no viés pedagógico dentro de um processo histórico coletiva e deliberadamente construído é apostar num caminho que sai dos ciclos viciosos que teimam em limitar a vida a uma perspectiva administrativa fragmentada/fragmentária da gestão e da prática escolar. Passar a percebê-la e desenvolvê-la como dinâmica interativa coletivamente empreendida potencializa o entrecruzamento de conhecimentos e práticas que, a exemplo dos GTs do Programa, (re)constroem e (re)vitalizam a vida da/na escola inteira.

Fica claro, na constituição da nova formação e prática curricular, mais do que expresso no Programa Macromissioneiro, que a escola passa a ser valorizada e avaliada pelo movimento entre o que há de potencialidades em propensão, não apenas de fragilidades em restrição. Nesse sentido, a pesquisa-ação em perspectiva crítica e emancipatória contribui como movimento iniciado, rumo à reconstrução social da educação, na região, pela reconfiguração do cenário atual e futuro das escolas de educação básica e dos cursos de formação de professores, sob o olhar dos próprios trabalhadores neles em construção.

Referências

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

MOLINA, R; GARRIDO, E. A. **Produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil:** mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002. *Formação Docente, Belo Horizonte*, v. 02, n. 02, p. 27-40, jan./jul. 2010.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Universidade Federal da Fronteira Sul (Org.). **Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. Cerro Largo: UFFS, 2010.

Mediação e construção coletiva nos espaços de saberes dos trabalhadores em educação na Região Macromissioneira

Flávia Burdzinski de Souza

Ilse Maria Bamberg

Rudinei Barichello Augusti

Sandra Nonenmacher

Introdução

No contexto das discussões acerca das abordagens do Programa Interinstitucional de Formação continuada dos trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - “Macromissioneiro”, situa-se a dimensão da mediação e da construção coletiva como prerrogativas do processo de educação como prática social emancipatória que serão discutidas/abordadas nesta escrita.

O Programa Macromissioneiro propõe articular historicamente saberes confinados em seus espaços fragmentados pelo positivismo escolar, de modo a garantir a sua socialização e, responde às necessidades de um processo formativo emancipatório que acolhe as dimensões pedagógicas, políticas, econômicas, antropológicas e sociais como um todo. Neste intento, busca uma resposta aos desafios da prática pedagógica através dos processos de mediação e construção coletiva

como práxis. Desde a sua concepção inicial, os processos de mediação que objetivam a educação emancipatória, na perspectiva da recuperação dos nexos imprescindíveis, têm origem na dualidade de compreensão entre teoria e prática. Esse desafio aponta para a articulação dos saberes e das competências profissionais dos trabalhadores em educação, visando a construir ao mesmo tempo, práticas reflexivas sobre o cotidiano de seu trabalho, bem como reconstruir a identidade pessoal e profissional do mesmo. Entende-se que é a partir da mediação e articulação desses saberes que se evidencia em *lócus* a transformação social.

A mediação e a construção coletiva no campo da educação têm uma relação intrínseca, permitindo afirmar que não há construção coletiva sem mediação; e um processo de mediação na formação educativa resulta em construção coletiva de saberes.

O trabalhador em educação e a mediação

O que é Mediação? Habitualmente, quando pensado em face às memórias historicamente construídas pelos sujeitos escolarizados, a representação do mediador está presente em processos de debates acadêmicos/políticos e/ou mesas redondas em congressos. Seu papel nesses espaços, é a garantia do desenvolvimento da ação em pauta. Tem no arcabouço de suas responsabilidades a função de, com extrema *expertise*, tecer a construção das diferentes partes em uma soma que, ao final, se torna representação de um todo compreensível e imparcial. Essa memória remete ao já pensado, planejado e, naquele espaço-tempo, executado. Ao pensar o trabalhador em educação enquanto mediador identifica-se que, localizado entre o antes e o depois, não há afirmação de espaço para o entendimento do trabalho enquanto apenas proposta de transmissão de informações. Assim, o processo de educar não fica limitado à transmissão de informações, nem muito menos, na condição reduzida da compreensão a um emissor de informações que, sem autonomia, não age nem reage diante delas. Se considerarmos a mediação como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com

outros homens, ela passa a ser tarefa cotidiana em espaços que têm o ensino e a aprendizagem como elementos fundantes. Mediar o processo de construção do conhecimento significa oportunizar o desenvolvimento dos homens, através da aprendizagem, ampliando, assim, a função dos profissionais da educação.

Sustenta-se, ainda, que reduzir o trabalhador em educação à compreensão de mero transmissor é esvaziar e banalizar os saberes dos educandos e educadores, bem como entender os saberes como objetos de reprodução. Assim, como na posição de quem apenas facilita, simplifica ou assiste o processo de aprendizagem realizado pelo discente.

Não se pode ocupar a docência com a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar não é repetir, é reconstruir as aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais (MARQUES, 2006, p. 119-120).

Diante do exposto, a docência precisa ser pensada como um trabalho de reconstrução de aprendizagens, o que supõe mediação, uma vez que a interação se faz necessária neste processo de reconfiguração que o ensino se insere.

Marques (2000) discute que o ensino-aprendizagem não se dá por simples acúmulo de informações, nem pela transmissão de noções já empacotadas como se fossem a última palavra. Diferente desses pressupostos, a aprendizagem ocorre pelo desenvolvimento das competências de *relacionar*, *comparar*, *inferir*. Nesse sentido, no desenvolvimento destas competências encontramos o trabalho mediático do docente.

Outra acepção quanto ao vocábulo mediação aparece frequentemente em pesquisas no âmbito educacional e, pode-se referir ao “estar entre”, como já apresentado, ou ainda à intensidade média da relação entre termos distintos, distantes ou passagem de uma concepção à outra. Também pode ser entendido como a busca da superação de conflitos causados pela ausência de harmonia entre saberes opostos (antagônicos ou não).

Para compreender efetivamente os aspectos que tratam do professor como mediador, é necessário, antes de tudo, perceber esse posicionamento como um lugar delicado. Assume-se que, ao passo que mediar é “estar entre”, a configuração de um espaço de tensão evoca para a ação pedagógica que busca a etimologia do termo educação (*educatio*), ou seja, criar, alimentar, instruir. Mediar é “estar entre”, abre espaço para a configuração de um lugar de tensão, que remete também à discussão da ação pedagógica, a qual tem na educação seu lugar de excelência.

Segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 271) Educação é “Ato ou efeito de educar-se. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, polidez”. Educação é a ação de despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões ou ideais de uma determinada sociedade, aprimorando-lhe as faculdades intelectuais, físicas e morais. Dessa forma, o lugar é delicado porque é nesse espaço que se consolida a construção de saberes coletivos que orientam os indivíduos a se desenvolverem como cidadãos. Resulta desse espaço de tensão a busca por potencializar o saber mediatizador para a ação ou o ato de educar.

Como visto acima, uma vez que o ofício do trabalhador em educação não se reduz à mera transmissão de informações. O processo de mediação o coloca na condição de orientador dos processos de construção coletiva de saberes; isto é, na construção de tramas, vivências, experiências (sua e dos seus) englobados em um complexo significante. Nessa abordagem é que se entende o trabalhador em educação enquanto mediador.

Se, diante da acepção etimológica da palavra mediação, compreendia-se que “estar entre”, representa um espaço delicado onde se gestam as pressuposições tensas do processo de educar, agora – como se propõe aqui – é o “estar entre” que permite mais facilmente identificar e perceber as polaridades do processo, bem como potencializar a busca da garantia de equilíbrio/conciliação.

Esta urgência tem como proposição dar voz às necessidades respondendo-as, explorar e significar as descobertas, desbanalizar o banal garantindo-lhe sentido e, à luz do lugar e da pretensão da autonomia e autoria do ato educativo como proposta, articular os aspectos na especificidade do que se pretende.

Mediar configura a noção verbal do sujeito em ação, ou seja, aquele que não permanece inerte, não serve de ponte, uma vez que liga duas extremidades, mas de forma protagonista e protagonizante interage com as demandas construindo saberes complexos. Dessa forma, mais que “estar entre” é fazer parte, reconstruindo o complexo compreendido como fragmentado, associando o saber ao fazer, transformando-o em um fazer-refletir com saber – transformar, pautado na pretensão de que todos os sujeitos são constituídos pelo saber significativo que compõe e que dá garantia do agir protagonizado.

Filosoficamente estruturada, a mediação é contributo discursivo de Marx, Luckács e descrito por Almeida (2001) como categoria intrínseca do processo de ensinar e aprender. Mas é em Hegel que essa categoria ganha mais destaque, uma vez que está assentada no método dialético, ou seja, não pode ser analisada fora da perspectiva da tensão e do movimento.

Por estar em movimento, e o mesmo ser contínuo, a mediação na perspectiva dialética não pode compreender ideias que se assentem nos princípios da igualdade, homogeneidade e equilíbrio. O movimento só adquire sentido quando superada a categoria anterior. Diante dessa abordagem dialética, o movimento, a totalidade e a contradição (bem como sua superação) constituem o processo de mediação e, por isso, não podem ser entendidos de modo linear, uma vez que essa visão produziria o acúmulo de categorias, não possibilitando a mudança. Desse modo, o movimento de circularidade impede a linearidade e a hierarquia; sendo assim, a mediação não se constitui enquanto acúmulo, mas sim, movimento e mudança. Garaudy (1983, p. 28), comenta:

Todo conhecimento real deve passar por três momentos: o do imediato ou do universal abstrato, depois o de sua negação, que é reflexão, mediação, e o da totalidade concreta, do universal concreto, isto é, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão, da mediação.

A Mediação no trabalho do trabalhador em educação

Só o ser humano é capaz de mediar. Isso se deve ao argumento de que o humano é o único ser capaz da condição de passagem do mediato ao imediato. Além dessa possibilidade, a mediação também ocorre no humano como um processo de automediação, conforme comenta Mészáros (1981, p. 77-8).

A relação entre o homem e a natureza é “auto-mediadora” num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um tributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico - em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social - o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens.

No processo de automediação, o ser humano não se exclui, muito pelo contrário; ao perceber as contradições às quais também está imbuído, busca a mudança e, inevitavelmente, também muda. Pode-se exemplificar esse argumento se utilizando do trabalho como elemento de mediação, em seu sentido ontológico, fora do contexto capitalista, onde é alienado. O trabalho é entendido como capacidade humana de transformar a natureza, e transformando-a, ele mesmo se transforma. Porém, isto somente ocorre uma vez que o elemento humano ali interferiu; ao passo que o humano se utiliza do elemento natureza para a produção de suas necessidades criativas, se relaciona com o outro, uma vez que o seu trabalho é sempre uma (re)criação da cadeia social de necessidades.

Segundo Lukács (1982), mediar é processar três categorias: a generalidade, a particularidade e a singularidade. Em relação ao trabalho, o ser humano estabelece vínculo do seu ser particular com o natural; sendo que, por meio deste, estabelece vínculos com os outros seres da mesma espécie, bem como relações com todos os outros. Essa mediação pressupõe a relação de mediação dialética onde a diferença

(singularidade) e a semelhança (generalidade) são elementos de inclusão do humano no social.

Dessa forma, a superação do imediato ocorre na mediação. Isso acontece quando determinadas condições distintas se apresentam contraditórias entre si, ou seja, causadas pela sua própria negatividade. Quando se trata, porém, de superação, deve-se ter em mente que há contradições no ato da superação, e que essas contradições também se manifestam no processo de mediar. Por haver a necessidade da contradição no ato de superar é que a mediação não exclui o contraditório – o percebe como elemento que constitui o todo.

Com o propósito de compreender o processo filosófico da mediação, pautando-se no desenvolvimento e na caracterização do trabalho na dimensão protagonista do trabalhador em educação, compreende-se a ação educativa como uma tentativa de superação do plano imediato da vida, através do acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade durante tempos idos. O desafio é a evolução do cotidiano pela relação educativa. A crise inicia quando o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem no âmbito do imediato. Essa relação do imediato e do mediato, no âmbito escolar, aponta para a relação educador-educando como opostos e não antagônicos. Se assim o são, eles não se excluem, mas se complementam, o que afirma que não são iguais. Com ajudas específicas e sistemáticas do educador, novos estágios de explicação de conceitos vivenciais são articulados pelos estudantes numa abordagem inter-relacionada, e são significados e amplificados em sistemáticos novos níveis de elaboração, mediante linguagens e saberes que assumem características interdisciplinares, intercomplementares e transdisciplinares. O educador e o educando significam e complexificam, sistematicamente, reconstruindo seus conhecimentos e reconstruindo-se a si mesmos, em novas interações.

A construção dos saberes coletivos a partir dos processos de mediação e constituição dos GT's

A construção coletiva de saberes nunca é dada de forma isolada. Ela acontece inserida no complexo das relações sociais, representadas por seus grupos de interesse. Nesse sentido, a constituição dos Grupos de Trabalho (GT), no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - "Macromissioneiro", representa um elemento aglutinador das diferentes possibilidades de construção coletiva de seus agentes. No íterim desses grupos são observados os critérios da gestão democrática, a participação efetiva, o diálogo, a troca de experiências propiciando reflexões coletivas.

Parte-se da premissa que não há formação eficiente sem a participação do envolvido no processo, nessa perspectiva em que os GT's se efetivam; por isso que o protagonismo social está em jogo neste Programa, visando a debater, dialogar, pensar, analisar e refletir as diferentes áreas do conhecimento e setores que perpassam a Educação Básica. Nesse intuito, o programa prevê uma forma diferente de organização metodológica do trabalho, em que os trabalhadores em educação são formados não mais na perspectiva de instrumentalizar, mas de refletir sobre a sua prática,

Sabe-se que muitas vezes, a palavra trabalhador evoca uma perspectiva de alguém alienado, o que o Programa vem de certa forma "desmontar", na premissa de que a emancipação entra em jogo e o trabalho passa a ser revisto e recontextualizado, fazendo do trabalhador/professor/funcionário o autor do próprio trabalho e não um instrumentalizador desse processo. Dessa forma se constitui um sujeito empoderado para evoluir o espontaneísmo para uma intervenção mais qualificada na ação pedagógica.

Assim, cada agente participante do GT é também protagonista do desenvolvimento do grupo. Nesse espaço não cabe rejeição ao ato de participar: todos estão convidados simultaneamente. Isto implica perceber que a gestão dos grupos (assessores, coordenadores, participantes) não

se reduz ao cunho idealista, muito menos abriga condutas ou posições autoritárias. Em um espaço constituído de coletivos de saberes, sente-se a necessidade de organizar a tutela do conhecimento em pauta, uma vez que o cotidiano, conforme já apresentado, necessita ser superado pela relação educativa.

A prática da construção coletiva de saberes supõe a superação do caráter restrito da metafísica, o que remete à pedagogia de Paulo Freire, que afirma ser a mediação o processo praxiológico por excelência da problematização do saber de cada sujeito. Assim, sem exageros, é importante descrever que a descrição do concreto nas abordagens dos GT's não constitui uma redundância sobre o concreto, e que essa possibilidade é inexistente quando da abordagem teórica.

Vale ressaltar, que o método de mediação na produção coletiva de saberes a partir dos GT's está embasado na negação do abstrato pelo concreto em dois momentos: no primeiro, implica compreender o desenvolvimento das partes do todo; e no segundo, compreender que, para entender o todo, é necessário negar as partes.

Ao compreender esses pressupostos discutidos, os GT's trabalham dentro da ideia do que constitui cada trabalhador que neste espaço se insere; e indagam a constituição do grupo de trabalho a partir das características que o compõem: Como o educador do campo se constitui? Que conhecimentos são necessários para sua formação? Como se constitui um professor alfabetizador? Que conhecimentos perpassam sua área? Como se constitui um professor que forma formadores? Entre outros aspectos que também vêm ao encontro da indagação: Como um grupo se constitui como grupo?

Nesse sentido, cada GT organiza seu trabalho de modo a contemplar as diferenças, singularidades e aspectos constituintes de cada trabalhador. Nesta trama de coletividades é que o trabalho é planejado e desenvolvido. Na troca, no diálogo, no estudo, nas diferentes estratégias traçadas.

Nenhum professor é uma ilha! Ninguém pode viver sozinho e alienado dentro do seu trabalho, o que não produz reflexão. No cotidiano da escola as relações se estabelecem com outros colegas, com os estudantes e a comunidade escolar. Estas experiências coletivas são fontes de construção e de saberes. Porém, experiências coletivas, também,

devem ser incentivadas e desenvolvidas durante a formação continuada para que possam evoluir profissionalmente pelo confronto entre os saberes produzidos pela experiência individual diante da diversidade coletiva. Dessa forma, as certezas que são produzidas no dia a dia, subjetivamente, devem ser objetivadas, sistematizadas, organizadas, para se transformarem e formarem a si próprios e a outros docentes.

Os GT's vêm a esse encontro, em que os trabalhadores de educação se reúnem dentro de seus campos de trabalho para discutir assuntos que emanaram deste grupo e que necessitam ser pensados para refletir sobre o trabalho desenvolvido dentro da educação.

Trabalhar com mediação e construção coletiva também implica trabalhar com a formação do próprio formador. Por isso, nós, enquanto assessores, coordenadores, também passamos por esse processo de formação constante, o que implica uma postura republicana de acolher diferentes visões e interesses para construir uma reflexão coletiva sobre as práticas, garantindo a omnilateralidade.

Sepúlveda *et al.* (2014) defendem que grupos de indivíduos com distintos conhecimentos e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimentos, interesses e práticas podem estabelecer vínculos coletivos constituindo-se em comunidades de prática.

Para os autores, a participação na comunidade de prática implica uma trajetória de (re)construção de identidade, tanto dos participantes, como da comunidade. "Mais do que apenas aprender uma prática de um processo de vista cognitivo, os participantes de uma comunidade de prática constroem uma identidade como participantes da mesma" (*ibid*, p. 58) o que implica uma visão descentralizada da relação formador-professor. As oportunidades de aprendizagem, nestas comunidades, não derivam de uma relação assimétrica, mas de uma circulação de conhecimentos e práticas entre aprendizes e entre pares.

Talvez este seja um caminho profícuo para a formação e desenvolvimento do professor mediante uma busca sistemática nas comunidades pela superação dos papéis hierarquizados, que são usualmente atribuídos a pesquisadores e professores. Este processo de aproximação entre formador e professores deve gerar um ambiente que oportuniza a construção de uma prática social de reflexão coletiva

que apoia os professores em seus projetos de inovação de suas práticas pedagógicas e propicia a ressignificação das ações dos formadores.

Assim sendo, a formação continuada dos trabalhadores em educação calcada na mediação enquanto ação primordial, num processo de construção coletiva que coloca os sujeitos na posição de protagonistas, valoriza estes profissionais, qualificando-os para enfrentar os desafios da prática pedagógica cotidiana. Esta identidade construída permite desdobramentos na escola, valorizando o conhecimento construído coletivamente com o protagonismo da comunidade escolar.

Referências

ALMEIDA, José L. V. de. **Tá na Rua**: Representações da Prática dos Educadores de Rua. São Paulo: Xamã, 2001.

Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L & PM, 1983.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1982.

MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SAVIANI. Demerval. **Escola e Democracia**. 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SEPULVEDA, Claudia *et al.* Formação de professores em comunidades de prática e pesquisa colaborativa: um caminho para a superação de limites do paradigma da formação reflexiva. In: BARZANO, Marco A. L. *et al.* (org.). **Ensino de Biologia**: experiências e contextos formativos. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 51-68.

A (Trans)Formação continuada para/com professores

Ieda Márcia Donati Linck¹

Maria Lourdes Backes Hartmann²

Odete Teresa Sutili Capelesso³

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa).

Para falar em educação de qualidade, com alcance social, é imprescindível fazê-lo com base na formação continuada de professores, que vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão de política pública para a educação brasileira. Fundamentar esta ação pressupõe compreender os modos de vida, os movimentos, os tempos e, sobretudo, a formação e o exercício do sujeito que educa, como o ser e o fazer que conjugam a profissão de educar.

Nesse sentido, não compreendemos a formação continuada associada apenas à ideia de formação acadêmica, mas sim comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional do educador capaz de

¹ Docente da Unicruz. Doutoranda em Letras/UFSM. Mestre em Educação/Uninorte. Mestre em Letras/UPF. Especialista em Leitura e Produção Textual/Unicruz. E-mail: imdlinck@gmail.com

² Docente e Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais/Unicruz. Mestre em Educação/UPF. Bolsista Parfor/CAPES. E-mail: mhartmann@unicruz.edu.br

³ Coordenadora Pedagógica da 9ª CRE – Cruz Alta/RS. Professora rede estadual/RS. Mestre em Letras/UPF Especialista em Tecnologias Aplicadas em Educação/UFSM. Graduada em Letras/UFPeL. E-mail- ocapelesso@hotmail.com

[...] estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NOVOA, 1997).

Uma das premissas básicas da sociedade contemporânea é o movimento constante. A vida do indivíduo muda, assim como as mudanças em seu pensamento e ação. O professor, como formador de pessoas dentro dessa sociedade, precisa colocar sua prática pedagógica igualmente em constante mudança. Todos os dias, algo diferente acontece no comportamento do ser humano social. Uma tecnologia nova, uma tendência cultural, “um dizer sobre”, ou mesmo um modismo influenciam a forma como cada sujeito aprende. E, para que o sujeito professor faça parte deste movimento ele deve ter noção de que precisa ensinar algo significativo. Isso porque “as aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido. Através de um processo de construção e reconstrução a partir de signos, símbolos, representações, ideias e discursos” (BINS, 2010, p. 11).

Em se tratando de formação, Charlot (2000, p. 78-79) entende que “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – ‘o aprender’ - requerem tempo e jamais acabam. [...] Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas”, que ocorrem, mesmo que de forma singular, em formações continuadas.

Assim sendo, o contexto sociocultural dos envolvidos no processo de “ensinagem” também é um fator importante a ser observado. Diferentes contextos trazem necessidades e possibilidades diferentes. Há quem trabalhe o dia inteiro e chega cansado nas aulas, com dificuldades para prestar atenção; há quem aprenda rápido, há quem aprenda lentamente; há quem prefira desenhar. Há, também, aqueles que não foram instigados a desejar aprender. É possível fazer uma escola para todos estes sujeitos, tão diferentes? É possível gerenciar a heterogeneidade de uma turma, de uma escola, de uma sociedade, permitindo a todos que tenham um aprendizado que lhes torne pessoas melhores?

A formação continuada dos professores pode responder a algumas dessas perguntas. Essa prática é a maneira mais completa de iniciar a (trans)formação dos docentes atuantes em docentes adaptados e adaptáveis para o contexto contemporâneo, passível de questionamentos, porém real. Nos grupos de formação, os docentes podem trabalhar suas próprias reflexões sobre esse contexto, e compartilhá-las com seus pares. Além disso, nos grupos de trabalho, incentivados a fazer essa reflexão na ação, seus membros entendem a importância de se analisar o contexto em que estão inseridos. Dessa reflexão emerge uma certeza:

A tarefa de educar não se limita aos objetivos acadêmicos. [...] Educar é transformar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade, solidariedade. Educar e formar é uma tarefa de negociação compartilhada e não uma tarefa impositiva. É participar da construção permanente das pessoas (CASADO MUNHOZ, 2006, p. 46).

Chamamos a atenção para o uso de iniciar uma *transformação*. Em todos os níveis, desde a formação inicial dos professores até a prática dos professores já formados há algum tempo, a cultura da docência tem uma forte tendência à homogeneização, padronização de procedimentos, repetição dos métodos de sempre, poda dos pensamentos e hábitos alternativos. Nessa perspectiva, não haveria espaço para o novo, para o inusitado, necessários para a formação de sujeitos autônomos, protagonistas e emancipados.

Não há culpados nisso. O que ocorre é que o professor se instalou em uma zona de conforto, que já faz parte da cultura da docência. Muitas vezes, ele não percebe que é preciso mudar. Outras, a recusa vem por conta do estabilizado, principalmente naqueles que estão há mais tempo na prática de ensino. Alguns creditam que estão absolutamente certos, e que não há porque mudar. Bolzan (2009, p. 124) entende a possibilidade de mudança nos docentes como processo, ou seja, “a tomada de consciência, para repensar a sua prática, envolve um processo no qual o indivíduo rompe com a resistência (negação e contradição), dispondo-se a repensar as questões práticas à luz das teorias que construiu, mesmo que de forma empírica [...]”.

Obviamente, a mudança necessária na educação não se fará de forma instantânea. A mudança ocorre a partir de uma tomada de posição do professor, levando em conta sua formação inicial, a formação recebida, suas crenças, seus valores, bem como os conceitos que possui sobre ensinar e aprender. Ninguém escolhe não se transformar, não modificar a sua prática. Isso está imbricado no sujeito. E estamos falando de sujeitos diferentes, justamente por terem sido constituídos ideologicamente em tempos e formas diferentes. Por isso, é preciso pensar a longo prazo, criando um processo gradual de mudança do próprio pensamento do professor e daquele que forma professores, pois “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e formação profissional (FÁVERO, 2011). O indivíduo professor precisa ser modificado, então, para que passe a/possa refletir e agir de acordo com seu contexto, tornando-se sujeito do seu fazer.

Ainda de acordo com Bolzan (2009), o processo de formação docente é singular, não é linear, sendo marcado por oscilações presentes tanto na resistência quanto na ruptura da resistência, as quais não se extinguem de imediato, mas passo a passo tornam-se mais tênues. O que deve ser levado em conta é a motivação manifestada, que pode ser caracterizada como a tão falada mudança. Ou seja:

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos participantes, ao longo das formações, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção do novo (BOLZAN, 2009, p. 150).

Para tanto, o processo de formação inicial do professor, bem como sua formação continuada devem ter embasamento teórico para que se possa discutir o seu fazer pedagógico. Sem dúvida, vários autores iluminam o caminho do educador que está se (trans)formando, dando base para que ele exercite sua autonomia. No entanto, é preciso tomar cuidado para não cairmos no cientificismo, ou seja:

Ao pensar a formação de professores em todos os níveis do ensino e como questão fundamental, fortemente colada à questão da docência no atual momento, não podemos mais restringir o ensinar e o aprender a aspectos técnico-instrucionais e nem tampouco transformar a ciência em matéria de ensino, pura e simplesmente. Atualmente, é necessário sublinhar o papel fundamental da investigação e destacar o significado e a importância da articulação do ensino e pesquisa na construção da docência (BOLZAN, 1994 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009, p. 83).

Pensar a importância da reflexão na ação, que pode/deve ocorrer na/pela formação continuada é condição fundamental a uma práxis ética do professor. É assim que ele cumprirá com seu papel social, sua função na construção de cidadãos, que vai além de transferir, por *upload*, tomos de conhecimento para os alunos. A falta de uma postura ética é prejuízo eminente para o educando, que perde a oportunidade de crescer de forma holística, dentro do contexto educacional.

Além disso, na formação permanente, ao que chamamos de formação continuada, há um espaço de discussão e reflexão no qual o professor pode colocar-se enquanto sujeito, cidadão social, com direito a criar e organizar ideias autonomamente, argumentar pelo que pensa e precisa, na interação com seus pares. Como fazer isso? A melhor forma de desenvolver estas habilidades é através da escrita, uma maneira completa de desenvolver o pensamento e a formação de ideias. Mas, para tanto, o próprio professor em formação precisa ser motivado a escrever, a desvelar-se, a materializar a sua prática pela escrita. Estamos dizendo que a reflexão do fazer docente perpassa pelo registro desse fazer, já que “o ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas” (BRUNEL, p. 44).

Nesse sentido, ressaltamos a relevância de alguns dos objetivos propostos no Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira-Noroeste do Rio Grande do Sul, ocorrido em 2014, com referência à escrita, sendo: construir a memória do processo de formação produzindo artigos, textos didático-metodológicos: produção intelectual de fundamentos e sistematização e

instigar a construção da autoria intelectual dos profissionais de educação, por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos.

Quando se trabalha com a reflexão na ação pela escrita, dentro dos grupos de formação continuada, é necessário motivar o professor para que registre suas práticas educacionais, sonhos e angústias. Começando daí, não há necessidade de cobrar uma rigidez formal, mas é possível que tragamos os professores para um nível de escrita inicialmente subjetiva, para depois, sustentá-la teoricamente. Essa possibilidade no seu processo de formação permite que ele crie as mesmas conexões de escrita em seus alunos, no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, enalteçemos a proposta do programa citado, uma vez que não há como pensar formação continuada sem ênfase na escrita, por ser uma ação predominantemente do pensamento, visto como uma abordagem teórica dos problemas. Tanto com alunos, como com docentes, o aprendizado teórico dos conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como a escrita, deve ser trabalhado junto com uma abordagem prática. Segundo Pimenta (2012, p. 57):

É preciso, ainda, pensar a formação continuada em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação bem como os momentos de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Isso mostra que a teoria prática estão presentes tanto na universidade quanto nas escolas. O nosso desafio é proceder ao intercâmbio, durante esse processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

E, assim, retomamos a questão sobre ética na educação, ou seja, a práxis ética do professor está diretamente ligada à sua motivação e tomada de posição à mudança. Essa consciência exige que ele (trans)forme o aluno com um nível de qualidade que só a reflexão na ação, a união entre teoria e prática, e a tomada de posição do próprio professor podem trazer. E desse modo, “os sentidos implícitos das ações dos indivíduos formam parte do reservatório comum de sentidos de um grupo, o que nos leva a acreditar que os sentidos e significados da prática são intersubjetivos e estão carregados das construções individuais e coletivas” (BOLZAN, 2009, p. 151).

Sendo assim, não há como separar as premissas da educação da ética. O professor é um dos responsáveis pela plena formação do indivíduo enquanto cidadão ético, pensante e autônomo. Apesar de a família dever estar presente, cabe ao educador grande parte do desenvolvimento intelectual do sujeito. Falar em formação é, então, parar de encontrar culpados para os “não feitos” na educação. É, sim, reafirmar laços com a ética e o compromisso com o aluno, permitindo que todos tenham oportunidade de aprendizado, oportunidade para crescer como pessoas e cidadãos, e que tenham, dentro de si, o mesmo compromisso com a ética, pensada na formação continuada. Ou seja, o processo de formação continuada não pode ser pensado separadamente dos diferentes fatores que interferem de forma decisiva no processo educativo. É necessário ver a práxis docente como um lugar da produção do saber (NÓVOA, 1994).

Enfim, a construção de um mundo ético e justo, de indivíduos capazes com mentes independentes passa, então, pelo fazer do sujeito professor. Isso porque, como ressaltamos ao longo deste trabalho, “o saber docente tem sua referência na experiência ao longo dos anos” (COSTA; COSTA; FREITAS, p. 68, 2007).

Referências

CASADO MUÑOZ, Raquel. **Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual**. Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos, 2006.

COSTA, Ana Maria Bastos. COSTA, Maria Silvia. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. COSTA, Ana Maria Bastos (Orgs.). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC; UFAL, 2007.

BINS, Katiusha Lara Genro. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula, *et al.* **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídio para discussão. in ALVES, Nilda. (Org.).

Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez., 2011.

NOVOA. A Formação de Professores e Profissão Docente. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=antonio+novoa+formação+professores&oq>>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Coleção: Docência em formação. Série: Saberes pedagógicos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Desatando os nós da formação docente.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Roda Viva.** São Paulo: TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, 08 abr. 2002a. Entrevista.

GT

Alfabetização

O processo de formação do professor e a reflexão de sua prática de ensino-aprendizagem

Marlei Mantovani Silveira
Sandra Bernarda Mantovani

Introdução

Este artigo é resultado de reflexões sobre a prática de ensino-aprendizagem e de produções no diário de bordo, a partir de encontros do GT Alfabetização e Letramento, que integra o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul., o qual organizou grupos de trabalho por área epistêmica ou temática assessorando e colaborando no processo de formação dos educadores e na reflexão sobre suas práticas.

Dentro dessa perspectiva, em meio a muitos debates, foi possível a este grupo de educadores refletir sobre o que os encaminhou a ser professores e a observar o que está intrínseco em suas práticas em sala de aula. O desejo de muitos profissionais que atuam hoje com o ensino se iniciou na infância. O sonho de ser professor provocou inquietudes que levam ao conhecimento, à construção do saber. Muitos outros se tornaram professor por falta de outras opções, mas lá estão. Com sonhos, desejos ou esperando o último dia letivo do ano, atuam, desenvolvem sua prática pedagógica, sempre comprometida com um projeto de aluno, ou

levando-os à sua emancipação ou apenas à manutenção de um modelo de sociedade que exclui.

Algumas considerações necessárias

A prática pedagógica de um professor é resultado de suas concepções, formações e vivências, antes mesmo de imaginar-se professor. Trazemos arraigados em nossa prática concepções de ensino-aprendizagem e relacionamento professor-aluno de nossas próprias vivências. Segundo Tardif (2002, p. 60):

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.). É a este segundo significado que está ligado à nossa própria concepção.

O desejo que moveu o professor a tornar-se professor mostra-se visível no seu processo pedagógico, na maneira como conduz sua aula, tornando-se o centro do ensino-aprendizagem ou, em contrapartida, sendo mediador da construção dessa aprendizagem. A figura autoritária, que detém o conhecimento com o qual quando criança sonhava, torna-se, ainda, real nas aulas de muitos professores. Sua experiência cultural e suas histórias de vida precisam ser ouvidas. Faz-se necessário que vivencie momentos de formação continuada, considerando-se as dimensões culturais e pessoais dos professores. Tardif (2002, p. 11) aponta a relação inseparável entre o que é ensinado pelo professor com suas vivências, suas histórias:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional,

com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

A formação pedagógica, cursos de qualificação, reflexões teórico-práticas têm contribuído para os avanços no processo pedagógico, no entanto, o desejo que moveu o ser professor está implícito no seu ensino.

Assim, muitas escolas organizam eventos que objetivam somente elevar a autoestima do professor, encorajando-o em sua missão árdua, mas valorosa, mal paga, mas grandiosa. Refere Demo (1997, p. 30):

Ouve-se que os professores saem de lá ressuscitados, acreditando, mais do que nunca, que na escola estariam redimindo o país e a si mesmos. Na prática, em vez de maiêutica, é o “pão e circo” servindo à “qualidade total”, com o resultado já conhecido: alcança-se a adesão do grupo, por vezes fascinada, encobrindo os salários miseráveis e, sobretudo o despreparo para a função moderna de aprendizagem. Quando deixam a “farra” caem na real, ou no real, e percebem que a vida continua andando para trás.

A prática pedagógica de um professor deve agregar aos seus conhecimentos teóricos o saber ouvir o que não é dito, o ver o que não se mostra. Muitas vezes, por trás de um silêncio ou de uma agitação há uma criança pedindo para ser olhada, ouvida. Para isso, a habilidade de ouvir se faz necessária. Conforme Almeida e Placco (2006, p. 21):

O ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, faz que perca o medo de apresentar-se e, de acordo com Almeida (2000), fortalece sua identidade. O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito.

Dessa forma, o ensino se baseia no desenvolvimento global de cada aluno, respeitando os seus saberes, suas histórias, seus medos, seus traumas, que somente são enfrentados e reelaborados por meio do diálogo, da escuta preocupada em libertar o sujeito de aprisionamentos que ao longo da vida ele vai construindo.

Cada aluno matriculado na turma traz em si um universo oculto e misterioso, não facilmente revelado, mas de interferência no aprender. São marcas armazenadas pela interação com o meio e com as pessoas com quem conviveu. Estas marcas influenciam nas relações que irá vivenciar ao longo de sua vida. Com tantas adversidades de individualidades é quase impossível que uma prática focada no repassar conhecimentos, sem acolher as diversidades, atinja ou contemple todos os alunos. Refere Demo (2004b, p. 64):

Todo professor precisa, a cada semestre, continuar estudando, não só porque quem não estuda não tem aula para dar, mas principalmente para se manter profissional atualizado, em aprendizagem permanente; é crucial romper o vício de que o professor “ensina” e o aluno “aprende”, do que segue que o professor já não lê, estuda, escreve; não é apenas contraditório em termos profissionais, é também farisaísmo inconsequente, já que o professor exige do aluno o que não faz e muitas vezes sequer sabe fazer (pesquisar, elaborar, por exemplo).

Assim, cabe ao professor colocar-se sempre na posição de buscar saber mais, arriscando-se em não somente repassar conhecimento aos alunos, mas com estes reinventar um novo jeito de aprender e ensinar. O ensino que privilegia o método do professor e ignora os muitos interesses e saberes trazidos pelo aluno gera neste o desencantamento pela escola, a indisciplina e, ainda, com tantas leis que determinam a permanência do aluno na escola, a evasão. Apesar de que, muitas vezes, presencia-se a evasão de desejos, de alegria e de vida em muitas crianças e adolescentes que, na escola estão por sentirem-se obrigados; e ali não construíram nenhuma relação de pertença com aquele ambiente. Logo, não provocados pelo professor em aprender, se dispersam e a aprendizagem não acontece. Não há como pensar o ensino em massa, com uma única proposta para todos ao mesmo tempo.

O ensino é permeado pela sensibilidade de perceber as dores e as alegrias, os temores e os sofrimentos do aluno. De acordo com Claudio Saltini (2002), “as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído

em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”.

Ensinar ignorando o que o aluno sente, não refletindo os porquês de relacionar-se com seus pares com violência, ou fazendo enfrentamento direto com ele, por rejeitar a aula e assim “não se interessar em aprender” ou, então, simplesmente culpá-lo por seu fracasso, não é ser professor.

Considerações finais

Deveríamos partir do pressuposto que a aprendizagem é possível para todos. Logicamente, não ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, com a mesma metodologia usada e os mesmos saberes a sem construídos.

Demo (1996, p. 16) explicita que:

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade.

Ensinar é relação de querer bem ao educando. Buscar que este realmente apreenda, não para devolver na prova, mas usar na vida, para interferir no seu meio, para elaborar novas propostas de intervenção social. Ser professor é acreditar que é possível, que o abraço, o acolhimento, o olhar nos olhos, a confiança, a alegria e o sorriso permeiam o ensinar e o aprender. É ter como princípio norteador que se o aluno não aprendeu, não houve ensino. E que, para que este ocorra a intervenção do professor deve buscar novos caminhos.

Assinala Freire (1996, p. 12):

Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento

rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Contudo, os momentos vivenciados nos encontros de estudos, refletindo a prática pedagógica desenvolvida nas escolas estaduais, sob a luz das teorias que fundamentam o ensinar, foram de grande valia para os professores presentes. A proposta de formação continuada privilegiou a troca de experiências, a teorização e principalmente a valorização dos professores.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

_____. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SALTINI, Claudio J. P. **Afetividade e inteligência**. Bogotá. Ed. Arranjo, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Metodologia de ensino: método ativo

Naira Brasil Colvara

"Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (TEIXEIRA apud ROMÃO; RODRIGUES, 2010, p. 37)."

Introdução

O presente trabalho expõe uma reflexão acerca das contribuições de Piaget para a educação. O autor enfatiza a importância dos métodos ativos para uma aprendizagem mais significativa. A partir de uma dinâmica aplicada no primeiro encontro do Grupo de Trabalho (GT) – formação continuada proposta pela CRE – os professores dialogaram sobre a escolha da profissão e seus desafios na atualidade.

A inquietação a respeito de metodologias mais eficazes para o pleno desenvolvimento do sujeito é geral. Muitos fatores interferem na aprendizagem dos alunos, mas agora é momento de expor as características e a importância dos métodos ativos propostos também por Decroly, Montessori e Freinet. Cada autor, com determinadas peculiaridades em suas abordagens, nos permite traçar um perfil geral desta metodologia tão atual, que preconiza a atividade e a cooperação do aluno. Desafiadas e motivadas a impactar o cotidiano escolar de forma positiva, professores trocaram experiências e materiais, bem como tiveram oportunidade de

conhecer a história de vida que levou cada uma ao encontro presente: o GT de alfabetização e letramento.

Tal programa objetiva proporcionar formação continuada aos professores que atuam na Educação Básica, tendo como foco os grandes temas expressos nos referenciais legais e Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também, integrar eixos norteadores da Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento, contemplando discussões atuais no sentido de provocar mudanças necessárias à educação escolar e fortalecer as práticas pedagógicas nos seus diferentes contextos.

A escolha de uma vida...

Através da dinâmica “colcha de retalhos” proposta pela coordenadora do grupo, professora Fátima Costa, cada professora teve oportunidade de repensar os motivos que as levaram a escolher a profissão. Apresento, então, a minha história de vida.

Desde a mais tenra idade escolhi a profissão de professora. Ingressando no jardim de infância aos quatro anos, a tarde passava entre desenhos, brinquedos, historinhas e saudades da mãe que se encontrava trabalhando na sala ao lado. Na Escola Venâncio Aires, onde cursei todo o primeiro grau, nasceu o desejo de tornar-me educadora. Em casa, brincava de escolinha. Os primeiros bons exemplos foram dados pelas “tias” Rute e Ieda. O desenho da colcha de retalhos ilustra o avental que as crianças da minha turma do jardim usavam e a minha brincadeira preferida na infância: banho de chuva com meus irmãos e minha única prima e o passeio na cachoeira que caía no prédio da White Martins. Que saudade de um tempo em que estávamos todos juntos!

Nos cursos de Magistério e Pedagogia encontrei-me, entre práticas e teorias de educação. Hoje com vinte anos de exercício da profissão, posso dizer que a dinâmica de sala de aula mudou muito nos últimos anos. As características dos alunos também. Mas realizei com eles muitos projetos e além de ensiná-los, muito aprendi. O crescimento pessoal e profissional se dá a cada dia com a convivência com os colegas, alunos e pais e através

da formação continuada. Levo a vida que escolhi, trabalhando quarenta horas para garantir o sustento, enquanto a valorização não chega...

As escolhas que fazemos têm a ver com a história de vida de cada pessoa. Neste caso, atribuo ao exemplo da mãe e a facilidade que sempre tive na apropriação do conhecimento. É o que o senso comum chama de inteligência. "Desde seus primórdios, a inteligência encontra-se, graças às adaptações hereditárias do organismo, empenhadas numa rede de relações, entre este e o meio (PIAGET *apud* SAHEB, 2010, p. 32).".

Acredito que, no meu desenvolvimento, o processo de adaptação sempre foi equilibrado, como o padrão proposto por Piaget.

Conceitos de Piaget: a educação

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça em 1896. Aos 10 anos de idade ele publicou seu primeiro artigo científico. Teve interesse em ciência, religião e filosofia. Formou-se em biologia aos 23 anos. Logo mudou-se para Zurique onde começou a estudar o raciocínio da criança à luz da psicologia experimental. Em 1924 publicou seu primeiro livro: *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Ocupou cargos importantes em universidades no país natal.

O cientista suíço revolucionou o modo de ver a educação de crianças ao propor que elas constroem o próprio aprendizado e não pensam como os adultos. Piaget não propôs um método pedagógico. Ele dedicou-se a observar cientificamente o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, em especial a criança. Para ele, o trabalho escolar focado na transmissão de conhecimento é limitado.

Jean Piaget colocou que a criança se insere gradualmente em regras, valores e símbolos. Essa inserção acontece mediante os mecanismos de assimilação e acomodação.

O processo de adaptação cumpre-se graças a um duplo movimento complementar de assimilação e acomodação. Através do primeiro, o sujeito transforma a realidade para integrá-la às suas possibilidades de ação e, através do segundo, transforma e coordena seus próprios esquemas ativos, para adequá-los às exigências da realidade (PAÍN, 1989, p. 46).

Ou seja, na assimilação o sujeito compreende o objeto, no caso escolar, o conhecimento/conteúdo; e na acomodação usa o conhecimento conforme a necessidade. Daí aguça a curiosidade para novas descobertas de forma natural e vai adquirindo conhecimento, num processo contínuo. “Se chamarmos acomodação ao resultado das pressões exercidas pelo meio, podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (PIAGET *apud* SAHEB, 2010, p. 30). ”

Quando há desequilíbrio em um destes movimentos - ou excesso ou escassez - o resultado final é afetado: a criança não aprende de forma regular. É o que chamamos de dificuldade de aprendizagem. Quando há excesso de um, há escassez de outro:

- Hiperassimilação: o aprendiz não se resigna ao aprender. Há o predomínio dos aspectos subjetivos sobre os objetivos. Esta sintomatização vem acompanhada da hipoacomodação.
- Hipoacomodação: resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos.
- Hiperacomodação: pobreza de contato com a subjetividade, levando à submissão e à obediência acrítica. Essa sintomatização está associada à hipoassimilação.
- Hipoassimilação: ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não o transformar, não o assimilar de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é o predomínio de um movimento sobre o outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto. Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resigna-se sem criticidade.

O sistema educativo pode produzir sujeitos muito acomodativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento

da autonomia e da criatividade. Um sujeito que apresente uma sintomatização na modalidade hiperacomodativa/hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

Os estudos de Piaget muito colaboraram para a pedagogia, uma vez que além de descreverem fases do desenvolvimento infantil, propõem que os métodos ativos são essenciais para a aprendizagem do sujeito.

Métodos ativos de educação

Há uma preocupação constante no cotidiano dos professores: a metodologia desenvolvida em sala de aula está oportunizando o desenvolvimento integral do aluno, com aprendizagens significativas e satisfação em aprender? Pensando nisto, destacam-se agora as características dos métodos ativos, baseadas nos precursores desta ideia. Diversos autores causaram inquietações na sua época, discordando do método conservador e da dinâmica de sala de aula que ele impunha às crianças. Mas cabe ressaltar que seus estudos ainda cabem para a atualidade. “O Piaget psicólogo já tinha proporcionado ao educador uma série importante de dados experimentais em apoio aos métodos ativos – preconizados igualmente por Montessori, Freinet, Decroly e Claparède (MUNARI *apud* SAHEB, 2010, p. 22).”.

Estes estudiosos contestaram o modelo de escola até então existente (meados do século 20), propondo métodos centrados no aluno e não no professor. Acreditavam nos métodos ativos, baseados na possibilidade de o aluno conduzir seu aprendizado, a fim de desenvolver-se. À escola cabia propor práticas pedagógicas baseadas na atividade e atenção, busca e experimentação; trabalho este com organização. O aspecto socioafetivo evidencia-se para eles na cooperação e socialização. Também no aprendizado prazeroso e ligado ao interesse da criança. Interessante colocar que estudiosos como Decroly, Montessori e o próprio Piaget não eram pedagogos. Suas descobertas chegaram e serviram ao campo educacional por tratarem do desenvolvimento humano.

O que se pode destacar das contribuições de Decroly é o seguinte: a formação para viver em sociedade significava mais do que preparar o sujeito para o trabalho. O aluno devia aprender a aprender. Apostava na globalização de conhecimentos, os conhecidos centros de interesse. O aluno deveria ter uma visão do todo para depois entender suas partes, onde um conhecimento evoca outro, e assim sucessivamente. O que se assemelha às ideias de Piaget é considerar as etapas da evolução neurológica infantil ao montar um centro de interesse, observando que “[...] as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse (FERRARI *apud* PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 22).”. Defendia a necessidade do trabalho em grupo, pensando em preparar o aluno para o convívio em sociedade. As atividades por ele propostas visavam desenvolver três atributos: a observação, a associação e a expressão. Neste último campo, Decroly dedicou maior atenção à questão da linguagem: a pessoa se expressa através da palavra, do corpo, do desenho, da construção e da arte.

Para concluir, Jean-Ovide Decroly acreditava que é o todo do indivíduo que percebe, pensa e age em conjunto.

Montessori apostou no trabalho individual da criança, explorando vários objetos dispostos num ambiente organizado intencionalmente. É uma educação baseada na vontade e na atenção e possibilita a cooperação. O material dourado, por exemplo, desperta a concentração e o interesse, além de desenvolver a imaginação e a inteligência. A liberdade para explorar o material desejado objetiva a atividade, a individualidade, enfatizando os aspectos biológicos. Depois de manipulados os materiais e coleções e das descobertas concretas, vinha a socialização, através da comunicação com o semelhante.

Já Freinet acreditava no trabalho e na cooperação em primeiro plano. “Para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce” (FERRARI *apud* PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 34). O trabalho escolar deveria ser movido a experiências, busca de respostas, oportunidade em que o sujeito pudesse ajudar e ser ajudado pelos seus pares. E o professor, um mediador que colaborasse para o êxito de todos os alunos.

Freinet marcou a educação com uma pedagogia do trabalho, do êxito e do bom senso. Para ele, o espaço pedagógico ideal comporta oficinas com equipamentos necessários à prática grupal, à prática do trabalho manual, à prática de atividades domésticas e comerciais de cooperativa. Também, atividades ligadas à documentação, experiências e reprodução, além da criação artística, o próprio jardim da sala de aula e o espaço para criação de animais. Para tal, o uso do tempo se daria de forma mais flexível. No início de cada semana cada aluno deveria elaborar seu plano de trabalho individual: um compromisso assumido, um contrato pessoal de trabalho. A pedagogia de Freinet é um movimento cooperativo “[...] em que as pessoas voluntariamente compartilham reflexões e produções (LEGRAND *apud* PERISSÉ, p. 27, 2010).”.

De Piaget é preciso reafirmar os sempre estudados estágios de desenvolvimento da inteligência humana. Eles ocorrem na mesma ordem, mas podem ter ritmos diferentes em cada indivíduo. Comparando, principalmente com a época em que Piaget estudou e escreveu, a criança de hoje, as etapas acontecem de forma mais acelerada, tal como os processos na sociedade.

Estes estágios de desenvolvimento da inteligência foram a base para motivar os educadores a adaptar as práticas pedagógicas ao nível operatório do aluno. É preciso propor os meios de trabalhar ativamente, sem constrangimentos de repetições passivas. É preciso objetividade e hábito de observação, partindo do conhecimento do aluno. Conforme Piaget, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência, em qualquer nível.

Experiência, na teoria de John Dewey é o agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação. No mundo físico não há intenção de adaptação. No plano humano, esse agir e reagir são amplos, levando à escolha, à preferência, à seleção, à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da própria experiência. Graças à linguagem e à comunicação, a experiência não se restringe a uma ou a um pequeno grupo de indivíduos, mas fala-se em experiência humana. Quando a experiência é reflexiva, ela naturalmente levará à aquisição de novos conhecimentos.

A Experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica, mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA *apud* ROMÃO; RODRIGUES, 2010, p. 37).

Como os demais, Piaget propôs o método ativo como ideal de educação. Nele há combinação de trabalho individual e em equipes; há uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário. Implica não só a manipulação de objetos, mas as ações do sujeito e suas coordenações sobre o objeto. Implica uma atividade mais autêntica no plano da reflexão, da abstração e da manipulação verbal.

Os métodos ativos são mais difíceis de serem empregados, pois exigem do mestre um trabalho diferenciado e mais ativo, com mais conhecimento de psicologia para que ele compreenda as condutas espontâneas dos alunos.

Os métodos ativos desenvolvem o espírito experimental e este deve ser movido pelo desejo da descoberta. Também reservam um lugar essencial à vida social entre os alunos, que têm oportunidade de trabalhar entre si e colaborar na pesquisa intelectual e no estabelecimento e fortalecimento de disciplina moral entre os membros do grupo. O egocentrismo da criança vai diminuindo à medida que ela vai se adaptando às realidades exteriores. Na relação social escolar existe a pressão do adulto e a cooperação entre as crianças. Esses processos brandos e em equilíbrio levam a criança a aceitar pacificamente as regras, pois há nela uma mistura de sentimentos: medo e afeto, chamado respeito. É o respeito que outorga autoridade ao professor. A cooperação da criança favorece intercâmbio real do pensamento e da discussão e oportunidade de educar o espírito, a objetividade e a reflexão discursiva.

Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho “ativo” é a inteligência em ato (PIAGET *apud* SAHEB, 2010).

Pelo exposto acima, percebe-se que os estudos de diferentes autores convergem para uma ideia central: propor atividades em que os alunos possam observar, discutir, experimentar, dialogar, cooperar e descobrir. A metodologia do professor deveria ser reavaliada, repensada e recriada para atender a estes ideais tão atuais.

A formação continuada concretizada no GT oportunizou esta reflexão. Os professores de anos iniciais que muitas vezes trabalham de forma isolada e silenciosa puderam expor seus anseios e dialogar sobre os desafios que a sociedade e a geração atual impõem.

Considerações finais

É na metodologia da escola que esta evidencia seus ideais de educação, de sujeito e de sociedade que deseja formar. É o aspecto que mais mexe com os professores: ora motivados, ora descrentes, os profissionais da educação básica buscam marcar de forma positiva a vida e o desenvolvimento das crianças e dos jovens a ele confiados.

Autores renomados, de um tempo bem distante e inserido numa sociedade diferente já questionavam o método tradicional de educação, focados no professor, engessado na didática da repetição e no individualismo. Suas teorias e sugestões servem muito na atualidade, porque os métodos ativos favorecem a autonomia da consciência. Além de desenvolver as virtudes intelectuais, desenvolvem a responsabilidade e o caráter. Dão atenção para a produção individual e coletiva e deixam o estudante ser sujeito de sua aprendizagem.

Os professores utilizam uma e outra metodologia ativa, mas o ideal seria um estudo mais profundo e a aplicação mais concreta e efetiva de uma didática voltada ao interesse do educando e ao desenvolvimento de habilidades e competências que a sociedade atual exige. Enfim, um indivíduo comprometido, com iniciativa e capacidade de adaptação, como também com visão do contexto e criativo para resolver problemas pontuais, priorizando o bem-estar e a qualidade de vida da comunidade onde vive.

A renovação do ensino não se faz com discursos, mas com uma metodologia adequada ao desenvolvimento da autonomia.

Referências

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PERISSÉ, José Gabriel (Trad. e Org.). **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Elaboração de projetos**: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Trad. e Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

SAHEB, Daniele (Trad. e Org.). **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

Memorial descritivo: uma possibilidade de entrar em cena na escrita

Flávia Burdzinski de Souza¹

Juliana Beatriz Machado Rodrigues²

Letícia Rieger Duarte³

Este relato de experiência descreve uma situação significativa desenvolvida nos GT's de Alfabetização, assessorados pelas Pedagogas do IESA e da URI, que, em conjunto, planejaram e refletiram sobre as ações desenvolvidas no Programa, dentre as quais destacam-se as produções de memoriais descritivos.

Os professores participantes dos Gt's de Alfabetização e Letramento da 14ª CRE foram divididos em dois polos: Santo Ângelo e Cerro Largo, devido ao grande número de participantes. Assim, nos primeiros encontros, foram provocados a escrever, como tarefa de casa, o que os constitui enquanto docentes; suas lembranças da infância, da escola, da escolha da profissão, do dia a dia do trabalho, enfim sobre os aspectos do trabalho docente, a fim de constituir um memorial descritivo.

Nem todos se sentiram à vontade para escrever ou se desafiaram. Porém os que produziram suas escritas puderam conferir a produção de vídeos⁴, com recortes de relatos significativos que mostram com

¹ IESA

² URI

³ E.E.E.F. Dr Sparta de Souza – Sto. Ângelo/RS

⁴ Os vídeos produzidos, podem ser conferidos no canal do YouTube. A montagem das memórias do GT de Alfabetização da 14ª CRE – Santo Ângelo estão no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=C0nKZKFsDTE&feature=youtu.be>> e da 14ª CRE – Cerro Largo estão no link: <https://www.youtube.com/watch?v=i_WM-xips_M&feature=youtu.be>.

imagens e músicas a trajetória de formação docente daquele grupo, que se constitui enquanto grupo de trabalho. De certo modo a produção final, mexeu com aqueles que não haviam se autorizado a iniciar a escrita, por isso muitos enviaram com atraso suas reflexões.

Conhecer a trajetória de vida e a especificidade das condições de cada sujeito em formação favoreceu a relação de diálogo, proximidade e entendimento sobre a posição de cada um no grupo de trabalho. Esta atividade também gerou dúvidas, angústias, alegrias, emoções, lembranças e reflexões que não estavam predeterminadas no lançamento da atividade, mas que constituíram o processo e o resultado final.

A escrita, a autoria teve sua primeira presença no GT. Após esta atividade, foi possível refletir no grupo, que muitas vezes observamos produções em revistas, jornais, livros, internet e outras mídias, as quais expressam práticas pedagógicas bem-sucedidas e que muitas vezes já eram realizadas pelo leitor, mas não são publicizadas, pois o professor pouco mostra daquilo que realiza, não publica o que faz. É preciso compreender que quem escreve demonstra, exemplifica, desenvolve autoria. É neste sentido que procuramos ressaltar esta prática de escrita no meio docente. Professor também tem que ser autor de suas escritas, de sua prática, de seu trabalho.

A autoria possibilita navegar por outros lugares que a mera reprodução jamais nos levará. Escrever nos possibilita voltar, compreender e mudar a história, é sempre uma escrita formativa, inquietante, pulsante, apaixonada, solitária e ao mesmo tempo coletiva de muitos que vão se chegando e que vão saindo de nossas vidas.

Narrando as trajetórias da docência interpretamos, nomeamos, compreendemos e assim nos tornamos conscientes do lugar que estávamos, estamos, onde queremos chegar e o que será necessário neste percurso; por isso podemos dizer que a escrita é autoformativa, pois nos cutuca, mobiliza e nos compromete a tornar nossas escritas práticas efetivas.

Os memoriais desafiaram o grupo a eleger dentre tantas práticas vividas aquelas que os constituem, que falam das potências, e aquelas que por vezes são colocadas embaixo do tapete, arquivadas com os

diários ou cadernos de chamada ano após ano, mas que, negando ou não, são marcos importantes da trajetória de cada um.

A cada palavra digitada, ideia formada vai sendo desvelada a docência; afinal, o que cabe nela? Ao recebermos a memória da professora Letícia, participante do GT – Santo Ângelo, um espanto e ao mesmo tempo um maravilhamento: há ainda respiro, leveza na docência, e é desta narrativa que vamos falar.

Memorial de docente

No último ano de Ensino Médio,
Muitas dúvidas eu tinha.
Precisava escolher um curso
E tomar uma decisão só minha.

A única certeza
Era não ser professora,
Mas como juvenista eu era
Não tive muita escolha.

Comecei Pedagogia,
Muitas vezes pensei em mudar,
Mas como era Prounista
Se trocasse não poderia pagar.

Ao longo do curso, muita coisa aconteceu.
Aprendi a gostar da profissão
E com 22 anos
Concluí a minha graduação.

Trabalhei em muitas escolas
Enquanto ainda era estudante,
Mas quando me formei
Já nomeada me fazia atuante.

No último ano de graduação
Passei no concurso do estado.
Chorei muito assustada,
Não queria ter passado.

O problema se encontrava
No juízo que fazia de mim:
Como eu, Letícia Rieger Duarte,
Seria professora assim?

Hoje, com 23 anos,
Já me sinto professora
Nesses 1 ano e 4 meses,
A cada dia sou uma nova educadora.

Brincando com as palavras, Letícia nos fez pensar na poesia da vida, na poesia da docência, na poesia das crianças e da escola, na poesia dos espaços formativos que estamos constituindo dia após dia nas escolas a qual pertencemos, na reinvenção de nossas escritas. Afinal, que poesias são estas que nos contam?

Estamos nós inventando ou reproduzindo poesias pedagógicas? Precisamos deixar rastros dos nossos fazeres e saberes construídos nas relações com as crianças, com os pares e com as famílias, marcando no tempo as concepções que nos constituem professoras e que nos movimentam a cada dia na busca por práticas mais humanas, que rimem com as infâncias, com a vida, com aprendizagens significativas, investigação, desejos, cores e sabores; poesias que fazem convites e que desejamos voltar a cada dia.

Das decisões cotidianas vividas pelas “Letícias” professoras é que precisamos contar, compartilhar, juntos, perto ou longe, encontrar respostas e formular novas perguntas. Precisamos escrever poesias, músicas, contos, histórias, adivinhas, livros das nossas docências. Uma professora que não sabe mais brincar com as palavras, que não reinventa a docência morre lentamente e adormece a escola. Efetivamente não há

como separar a docência da poesia, poesia esta que é chama que queima, mas que também ilumina, aquece e aparece.

Poesia que nos autoriza a entramos em cena, a atrevimentos, ousadias, espantos e sofrimentos, incertezas e certezas e nos leva a reinventarmos a docência de cada dia. Tente você também! O convite está lançado!

A realização de trabalhos em grupo a partir de situações matemáticas nos anos iniciais

Helena Jacinta Both⁵

Em estudos realizados no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- pelo GT de Alfabetização e Letramento, assessorado pela Professora Ma. Flávia Burdzinski de Souza, percebeu-se a necessidade de trabalhar em equipe e realizar atividades de cooperação em que os alunos aprendem a ajudar um ao outro; e, ao interagirem, melhorar sua aprendizagem e adquirir conhecimento. Pois uma das premissas que o Programa preza é o trabalho coletivo.

Desta forma, trabalhamos em nossa escola os sistemas de medidas de forma diferente, com dinâmicas, atividades práticas e com muita interação para simbolizar e efetivar o conhecimento. Assim foram realizadas atividades em grupo, de forma a trabalhar os conteúdos de sistema de medidas (metro, metro quadrado, metro cúbico) de forma coletiva e colaborativa.

O metro

Usar o palmo, um lápis, o passo não é uma forma precisa para medir o comprimento de algo. Para uniformizar essas medidas foi criada

⁵ Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Isabel, em Campina Das Missões – RS. Endereço eletrônico: helenaboth@hotmail.com

uma medida padrão para medir o comprimento: o metro. No dia a dia há vários instrumentos utilizados como unidade de medida padrão. Entre eles está a fita métrica, a trena e o metro articulado. E isto foi apresentado aos alunos.

Se as medidas forem muito pequenas usamos a medida em centímetros, e se for menor ainda usamos os milímetros. Então peguei a cópia xerocada de uma régua, e fiz os alunos recortarem um milímetro, depois um centímetro, depois dez centímetros, demonstrando assim, na prática, quantos desses pedacinhos são necessários para formar um metro, que é a medida padrão.

Após essa atividade, foram apresentados os símbolos das medidas para os alunos: um milímetro = mm, um centímetro = cm, um decímetro = m; símbolo do metro = m. Foi necessário reforçar que são precisos 100 pedacinhos para formar um metro, por isso a denominação 100tímetros.

ATIVIDADE 1: medir com um palito de sorvete, a mesa, o caderno, classe, quadro, sala de aula, porta, ... (comparar as medidas, e depois usar uma régua ou fita métrica para ver a diferença de medida padrão ou convencional).

O trabalho em grupo

Atividade 1: Problema: Em nossa sala de aula, faz-se necessário trocar o trilho da cortina e o rodapé da sala. Para isso precisávamos saber a medida deles, para planejar o que comprar.

Então foi proposto medir com o palmo o trilho da cortina e com o passo o rodapé, contar quantos palmos e passos deram, e comparar com outros grupos. Depois medir com a régua para ver se a medida deu igual para todos.

A partir disso problematizamos: Como você faria o pedido dessas encomendas por palmos e passos por carta, ao fornecedor que mora em uma cidade distante?

Assim as crianças começaram a perceber a precisão das medidas e a importância de um padrão para isso. Um padrão mundial.

Atividade 2: Problema: Se nós fossemos trocar também o roda forro, quantos metros precisaríamos comprar? Aqui nestas atividades foi observado que se precisou subir até a altura do forro para medir ou se descobriu que pode ser mais para baixo. Assim foi questionado: Quantos metros de rodapé precisaríamos para a sala de aula? Quantos metros de roda forro precisaríamos para a mesma sala?

Atividade 3: Em que situações do dia a dia usamos o sistema de medidas?

O que compramos em metros? E em centímetros?

Atividade 4: Medir os alunos: observar, fazer uma tabela de medidas, fazer um gráfico com colunas e outro em forma de pizza.

O gráfico em colunas faça no quadro, com o número de alunos ou com os nomes e a metragem. Para fazer em forma de pizza, coloque os alunos em círculo, desenhe o círculo e depois comece a separar por fatias a quantidade de alunos que têm o peso entre os valores delimitados em seu gráfico.

Atividade 5: Criar situações problema.

Quantos alunos foram medidos?

Qual a altura do aluno mais alto da turma?

Qual a altura do aluno mais baixo da turma?

Qual a diferença em cm da altura entre o aluno mais alto e o aluno mais baixo da sala?

Quantos alunos medem menos que 1m e 30 cm?

Quantos alunos medem entre 1m e 30 cm e 1 m e 50 cm?

Atividade 6: Num rolo de papel higiênico têm 60 m de papel. Quantos metros têm em um pacote de 4 rolos de papel higiênico? E em um pacote de 8 rolos?

Um rolo de papel higiênico é picotado a cada 16 cm. Quantos pedaços iguais a este devemos ter para formar um rolo de 40 m?

Na Escola Santa Isabel há 291 alunos, 19 professores e funcionários. Se fizermos uma campanha para economizar papel higiênico, e cada um economizar um metro por semana, quantos metros serão economizados em um mês de aula?

Km

Se as distâncias forem muito grandes usamos como medida padrão o quilômetro. Entre o metro e o quilômetro estão o decâmetro e o hectômetro. O Km é usado para medir a distância de uma cidade até a outra, estradas, rios, ... O dm pode ser usado medindo o terreno de sua casa, o hm medindo a quadra de sua rua, ... entre outros (estes normalmente não são mencionados).

Desafio

Desafiar os alunos que vêm a pé para a escola, a contar quantos passos dá o caminho até chegarem ao local. E se mudar o trajeto, quantos passos dá? Em quanto tempo ele anda esse trajeto? Se possível, (com um carro ou com o transporte escolar) verificar quantos metros ou quilômetros será esse trajeto. Qual a diferença de tempo que se leva para ir à escola a pé ou com transporte?

Produção textual sobre a atividade, e como realizou o desafio.

Apresentar o perímetro (soma dos lados) e como se calcula o perímetro da figura geométrica plana (dependendo a figura). $P = \text{lado} + \text{lado} + \text{lado} + \text{lado}$.

Área

É a denominação dada à medida de uma superfície. Pode ser uma calçada, uma quadra, uma sala, uma parede, um muro entre outros.

Observar: se nós medimos o trilho da cortina e o rodapé da sala. Verificamos quantos metros precisamos comprar para fazer a troca. E agora, vamos fazer a troca do piso da nossa sala. Como vamos fazer para descobrir quanto piso comprar? Como você faria? Como você pensa que um pedreiro procede? Como se compra piso? Dialogar.

Apresentar o metro quadrado e como se calcula. $A = \text{lado} \times \text{lado}$.

Atividade (em grupo): dar folhas de jornal para os alunos e pedir que façam um metro quadrado com essas folhas, auxiliados com uma régua 30 cm. Depois que os grupos fizeram seus metros quadrados, mostrar para eles a representação desse no chão da sala (Verificar quantas folhas de jornal de um metro quadrado precisamos para preencher a sala, e descobrir quantos metros quadrados tem essa sala). Medir as lajotas e descobrir quantas lajotas são necessárias para fazer um metro quadrado. Assim podemos fazer com a quadra de esportes, ou qualquer outro ambiente.

Produção textual sobre a atividade realizada.

Volume

Volume é quantidade de espaço ocupado por um corpo ou a capacidade de armazenamento que o corpo possui (a medida padrão utilizada é metro o cúbico). O que compramos em metro cúbico: areia, pedras, madeira, a água que consumimos, ...

Quanta água vai numa piscina? Quanta terra precisamos para preencher um alicerce? (Podem parecer questões de adultos, mas têm como base as aulas com atividades lúdicas na formação do conhecimento).

Depois de descobrirmos os metros de rodapé, os metros quadrados de piso, agora vamos descobrir qual é o tamanho da capacidade de nossa sala. Se quiséssemos encher essa sala de aula, qual seria sua capacidade?

Atividade 1: Construir um metro cúbico utilizando caixinhas de leite vazias (Para descobrir o que significa um metro cúbico, qual seu tamanho real). Quantos blocos desse seriam necessários para preencher uma sala de aula?

Atividade 2: Observar uma caixa de água de 1.000 litros e verificar em quantos dias se consome esta quantidade de água em sua residência.

E observar quantos metros cúbicos de água são consumidos em sua escola. (Dialogar)

Observar uma conta de fatura de serviços de água.

1. Quem fornece água para a residência em que você mora?

2. De qual mês é a conta de água que você está observando?
3. Quantos metros cúbicos de água foram consumidos durante esse mês?
4. Qual é o valor do metro cúbico de água consumido?
5. Quais outros encargos são cobrados em uma conta de água?
6. Quantos dias de consumo de água foram cobrados neste mês?
7. Qual é a data de vencimento da conta?
8. Qual é o total a pagar nesta conta?
9. Se você só pagasse água, qual seria o valor a ser pago?
10. Se você não pagar a conta na data de vencimento, o que acontece?

A partir das atividades foi possível perceber o trabalho coletivo desenvolvido pelas crianças para a resolução de problemas. Assim reforça-se que em grupo é possível aprender melhor, pois um pode ajudar o outro a construir os conceitos necessários para aprender as medidas.

Relato de experiência sobre a importância da leitura

Irami Terezinha Konzen Hilgert⁶

Para compreender a literatura infantil, é preciso analisar todos os seus aspectos, desde o surgimento até os dias atuais, e assim entender os avanços que aconteceram ao longo dos anos e proporcionaram o desenvolvimento das crianças através da literatura infantil.

O surgimento de livros para a literatura infantil percorreu um longo caminho para se concretizar, pois somente depois do século XVII as crianças começaram a ser vistas como crianças, porque até este século elas eram tratadas como adultos em miniatura, não usavam roupas de crianças, eram obrigadas a trabalhar, não podiam brincar e não existiam livros infantis. Assim, Ariès (1981, p. 32) ressalta que: "Até o século XVII a infância ainda não havia sido descoberta; assim que a criança deixava os cueiros, passava a usar roupas de adultos de sua condição".

Somente depois do século XVII, vários estudiosos começaram a reivindicar os direitos das crianças, e então surgiu o conceito de infância. A partir de então várias coisas mudaram: começaram a surgir os brinquedos, alguns livros de literatura infantil, ou seja, as crianças eram enfim vistas como crianças, como sujeitos singulares. Segundo Zilberman (1985, p. 18):

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas

⁶ Graduada em Geografia. Professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo. Endereço eletrônico: irami.konzen@hotmail.com

aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais.

A literatura infantil teve a sua origem na França, e somente em 1808 ela surgiu no Brasil, quando os livros de literatura infantil foram publicados através da Imprensa Régia, daquela época. Para Zilberman e Lajolo (1986, p. 23):

[...] a tradição de As aventuras pasmosas do Barão de Munchausen e, em 1818, a coletânea de José Saturnino contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural.

O primeiro registro da literatura infantil brasileira aconteceu no ano de 1920, quando foi escrita por Monteiro Lobato, a sua obra *A menina do narizinho arrebitado*. Monteiro Lobato começou a escrever as próprias histórias, pois não gostava das traduções e das adaptações europeias. Ele voltava-se para a realidade social do Brasil e inspirava-se nas lendas e características do folclore brasileiro para escrever as suas histórias. Segundo Coelho (1991, p. 225); “A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje [...].”

Aos poucos a literatura infantil foi se expandindo pelo Brasil, outros autores de histórias infantis foram surgindo com o passar do tempo e as crianças começaram a despertar o gosto pela leitura. Através da leitura as crianças desenvolvem a linguagem, entram no mundo da imaginação, começam a ter contato com a língua escrita, aprendem a fazer reflexões, desencadeiam debates e hipóteses sobre os aspectos relevantes da história. Durante os momentos de leitura que foram realizados em uma turma do Ensino Fundamental, as crianças começaram a ficar mais entusiasmadas pelas histórias infantis, e a cada história que elas liam se encantavam com os

personagens, a mensagem da história, entre outros aspectos. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 43):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do seu grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se consistem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Através da leitura as crianças desenvolvem a curiosidade, e desta forma irão desenvolver o gosto pelas histórias. Ao mesmo tempo elas se divertem e, além disso, a leitura ainda estimula a imaginação, buscando contribuir para a formação de leitores de forma motivante e alegre, ressignificando suas aprendizagens e experiências para a construção de novos saberes.

Smith (1999, p. 18) ainda ressalta que:

Ler é, pois, atribuir sentidos. Nesse processo não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuir – lhes sentido. Somente a partir da realização desses dois momentos é que se poderá falar em leitura. Vista assim, a leitura se torna uma necessidade vital para o ser humano indispensável à sua vida, pois lhe revela o seu próprio eu, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para melhor conhecer o mundo em que vive.

Refletindo sobre o que estes autores trazem, que constitui uma prática de leitura em sala de aula, toda a turma se comprometeu em participar do projeto “cantinho da leitura”, que acontecia em média 30 minutos diariamente. Os livros ficavam em uma caixa que foi confeccionada para guardar os mesmos. A leitura acontecia em lugares

diferentes, às vezes acontecia na sala de aula, biblioteca ou no pátio da escola.

Durante esta prática de leitura as crianças começaram a ler com mais autonomia, pois começaram a ter mais conhecimento sobre a linguagem escrita, a ter conhecimento de outras palavras que não faziam parte do seu vocabulário. Freire (1994, p. 11) afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela”.

A leitura pode ser considerada como um paradigma libertador e emancipatório, que rompe várias barreiras e abre caminhos para o leitor se aprofundar nos conhecimentos sobre diversos assuntos, dentro e fora da própria escola.

Muitos alunos da turma começaram a desenvolver o hábito de analisar quem era o autor que escreveu o livro e quem era o ilustrador que fez os desenhos, ou seja, eles aprenderam a analisar todo o livro nos mínimos detalhes. Esta prática que eles começaram a realizar demonstra que desenvolveram a curiosidade e o interesse em aprofundar-se nos conhecimentos que estavam dispostos no livro.

Alguns alunos ainda não leem com autonomia, então proponho um trabalho com a localização de palavras, dentro dos textos, que eles já conhecem e a partir desta etapa se parte para palavras com sílabas mais complexas para que percebam a relação dos sons entre as palavras.

Com certeza as crianças criaram muito amor pela leitura, pois no dia que não se realiza este momento elas reclamam. Assim demonstram muito gosto e estão melhorando muito na leitura, na escrita, interpretação e produção textual.

Smith (1999, p. 113) afirma que:

As crianças não precisam de palavras ou textos sem sentido para aprender a ler, elas precisam ler [...]. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer[...]. O que estimula as crianças a ler, é como isso, aprender a ler, não é alguma promessa de satisfação no futuro, ou uma ‘recompensa extrínseca’ como elogios, boas notas, um tratamento especial, ou evitar alguma punição, mas ser capaz de ler [...]. Observe as crianças mergulhadas em

livros com o qual elas estão aprendendo leitura e não haverá, necessidade de perguntar onde reside a satisfação fundamental.

A leitura é algo magnífico e fascinante para todos aqueles que amam ler, pois ela nos proporciona momentos de reflexões e imaginações; e nos proporciona momentos de construção de conhecimentos. É preciso amar as palavras, amar as letras, para se tornar um bom leitor. É nesse sentido que este trabalho foi realizado.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que complementam. São Paulo: Editora Cortez. 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças**: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global Ed., 1986.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto alegre: Editora Artmed, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

Relato das aprendizagens construídas no GT de Alfabetização e Letramento - 17ª CRE/SETREM

Nilsa Irma Fernandes⁷

Flávia Burdzinski de Souza⁸

Este relato de experiência visa a divulgar o trabalho realizado no GT de Alfabetização de Letramento, da 17ª CRE, sob a coordenação da professora Claudia Denise Torres e sob a assessoria da SETREM, através da Professora Ma. Flávia Burdzinski de Souza.

Participaram deste GT, professores de 4º e 5º ano de Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de abrangência da 17ª CRE – Santa Rosa/RS. Desde o primeiro encontro o grupo recebeu orientações quanto à proposta do Programa e à organização metodológica do mesmo. Assim o colóquio de 2011 foi apresentado aos professores e foram reavaliados os temas de formação, visto que já havia se passado 3 anos.

Avaliados e levantados os temas de estudos, o grupo decidiu discutir sobre: currículo, direitos de aprendizagem e avaliação. Porém inicialmente os conceitos de alfabetização e letramento foram discutidos pelo grupo, a fim de perceber a área de abrangência das discussões em que o grupo permanece.

⁷ Graduada em Geografia. Trabalha na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Flores, em Santa Rosa/RS. Endereço eletrônico: nilsahfernandes@gmail.com

⁸ Pedagoga, Mestra em Educação nas Ciências, assessora do GT de Alfabetização de Letramento pela SETREM, na 17ª CRE. Endereço eletrônico: flavinhabdesouza@yahoo.com.br

No segundo encontro o texto: “Amor ao saber”, de autoria de Adriana Armony, Doutora em Letras pela UFRJ, foi levado para discussão, momento em que os professores foram provocados a escrever, como tarefa de casa, suas memórias de vida docente, a fim de relatar o motivo pelo qual escolheram a docência como trabalho. Pois sem amor, comprometimento ao saber, ao conhecimento, como cada um irá desenvolver o trabalho em sala de aula?

A atividade de escrita das memórias docentes foi uma situação de bastante significado para o grupo, que inicialmente demonstrou surpresa pela atividade, por não saber o que e nem como escrever. Porém no decorrer do percurso, pôde-se perceber que a maioria dos professores se propôs a realizar a escrita, debruçando-se sobre seu passado, sua história, sua trajetória de formação docente. Muitas reflexões foram realizadas e também tivemos professores que realizaram a atividade com seus alunos.

No terceiro encontro, os professores foram divididos em dez grupos menores para estudar, discutir e criar estratégias de apresentação, dos cadernos: “Indagações sobre o Currículo”, de publicação do Ministério da Educação. Neste intuito, o tema: currículo iniciou seu desenvolvimento dentro do GT, e se estendeu pelos demais encontros, pois os assuntos sempre eram lembrados e rediscutidos a cada encontro.

No quarto e no quinto encontro, o grupo discutiu os direitos de aprendizagem do 4º e 5º ano, a fim de “unificar”, criar um discurso comum entre as escolas da 17ª CRE, no que se refere ao currículo escolar desta etapa de ensino. Trabalho que foi avaliado pelo grupo como significativo, porém sem respaldo legal não poderia ser efetivado; e então as discussões permaneceram na abrangência dos participantes.

No sexto encontro, fazendo uma avaliação dos encontros passados, foi possível perceber que a utopia de unificar o currículo do 4º e 5º ano era uma ideia que não poderia ser alcançada em pouco tempo e com um grupo tão pequeno envolvido na discussão. O que fez com que o grupo reavaliasse a continuidade da temática, optando por partir para outra: a avaliação.

Para discutir a avaliação o grupo foi convidado a relembrar o texto do caderno estudado anteriormente: “Currículo e Avaliação”, através de charges voltadas à temática. Observou-se na reflexão mantida que a Escola

já avançou bastante em meio a este campo, porém ainda precisa pensar em instrumentos para dar conta de uma nova visão de avaliação. Assim, os professores trocaram experiências de instrumentos avaliativos usados nas suas escolas e em suas práticas, para que pudessem ser repensados.

Estas trocas geraram interesse pelo grupo, o que moveu os próximos encontros, nos quais os professores começaram a trocar experiências pedagógicas bem-sucedidas. Nesta atividade destacamos a ideia de protagonismo presente no Programa, pois cada professor pode perceber que pode ensinar e aprender com seus pares, dirigindo sua própria aprendizagem.

Como forma de relatar as aprendizagens construídas durante os encontros do GT, a professora representante do grupo de formação, Nilsa Fernandes, elaborou a seguinte poesia:

Aprendendo no GT

O que me leva a trabalhar
Com seres tão especiais
Como são os meus alunos
E sempre querer algo mais?

Foi então que a nossa mestra
Nos lançou um desafio:
Me entreguem por escrito
O motivo desta escolha
Que requer dedicação
Estudo e provocação.

Lançamos o nosso olhar
Para o espelho do coração
Para dizer com certeza
Que é AMOR, que é PAIXÃO
Pois sem estes elementos
O esforço é em vão.

Como mestres precisamos
Uns dos outros pra vencer
Superando os empecilhos
E cumprir nosso dever.

Os GT's nos deram chance
De experiências trocar
E levar às nossas salas
Sugestões, e inovar.

Uma delas lembro bem
É o ditado de palavras
Como posso exigir
Que a criança tão novinha,
Começando sua jornada
Escreva algo tão complexo
Que até eu fico enrolada?

É preciso repensar
Todo dia toda hora:
O que devo aproveitar?
O que devo jogar fora?
Pois nem tudo é tão útil
E requer tanta cobrança
Respeitar o nosso aluno
Esperando... pois ele avança!

Outro assunto discutido:
AIFABETIZADO OU LETRADO?
Descobrir a diferença
Não foi óbvio, nem tão fácil
Deu bastante discussão
Mas no final do debate
Ficou clara a definição.

Avaliar o nosso aluno
É também nosso trabalho.
É tarefa bem difícil,
E requer de cada um
Um empenho especial
Impedindo que se faça
Um trabalho parcial.

Encerrando vou dizer
Que foi bom te conhecer
Conversar foi bem legal
Aprender, ainda melhor.
Espero que continuem
Esses nossos encontros
Dos GT's Macrorregional.

As atividades desenvolvidas foram avaliadas pelo grupo como positivas, pois superaram uma lógica fragmentada de formação docente, e se estruturaram através do diálogo, da troca, do protagonismo, da escrita, da reflexão e da busca por soluções aos imprevistos/conflitos enfrentados na docência. Esperamos a continuidade do programa a fim de que se efetive ainda mais os laços reflexivos iniciados nesta etapa de formação continuada.

Memórias

Eliane Weiss Krüger⁹

Nesta experiência pedagógica relatarei sobre a atividade que foi proposta no GT de Alfabetização e Letramento, pela professora Flávia Burdzinski de Souza: escrever um Memorial sobre nossa trajetória de vida, acadêmica e de constituição docente. Após a professora montou um vídeo¹⁰ sobre os encontros realizados e escolheu uma frase chave de cada Memorial, identificando o nome dos professores autores das frases.

Percebi o quanto é importante relembrarmos dos momentos que já vivemos. Para mim foi importante esta atividade no GT, uma oportunidade de reavaliar aquilo que vivemos com um novo olhar. Qual a importância daqueles momentos lembrados em nossa vida atual, no presente? Senti-me muito feliz, e logo pensei: vou fazer isso com meus alunos.

O gosto pelo saber é instigado diariamente através das atividades relacionadas aos direitos da aprendizagem. Para trabalhar com as Memórias em sala de aula, foi preciso exemplificar aos alunos como se dá a organização deste tipo de texto. Por isso a seguir relato como correu esta condução:

Aula 1:

- Diálogo entre professora e alunos. Cada aluno fala de um momento alegre e um momento triste que passou até o presente.
- Registrar os dois momentos no caderno.

⁹ Graduada em Ciências Biológicas. Professora na Escola M. E. F. São José Operário. Endereço eletrônico: elianewk@ibest.com.br

¹⁰ O vídeo pode ser acessado no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=TEGSZiARdWQ>>.

- Assistir o Vídeo sobre o *Sítio do Pica-Pau Amarelo: Episódio "Memórias de Emília"*, edição 2002.

Tarefa de casa:

1. Dialogar com um membro da família e perguntar: Cite um momento importante na sua vida que passamos juntos.
2. Registrar no caderno o momento citado pelo familiar.

Aula 2: - Ouvir a leitura da entrevista. Dialogar e levar à reflexão:

- Você lembra-se do momento citado?
 - A pessoa entrevistada contou do mesmo jeito que você contaria?
 - Como foi o momento de ouvir o familiar relatar sobre seu passado?
 - Pedir se conhecem alguma pessoa que já escreveu sobre sua vida.
 - Relatar alguns autores que escreveram a sua biografia.
 - Mostrar a biografia do Escritor Monteiro Lobato. Autor da história assistida no dia anterior.
- Tem pessoas que escrevem diariamente o relato de sua vida em forma de diário. Você tem um diário?
 - Leitura das Memórias da Professora entregue no GT.
 - Agora faça você um belo texto contando um pouco de sua vida, você é o autor relate tudo o que foi vivido e importante para você.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Foram avaliados a participação, os relatos, o envolvimento da família e a produção escrita. No primeiro dia senti uma negação de seu passado. Não querendo lembrar muito, escrever nem pensar. A agressividade mediante a própria vida me impressiona. A frase dita foi: "Eu não sei fazer" ou "Eu não quero fazer".

No primeiro registro feito no caderno dos momentos alegres e tristes, não tive muito êxito. Relataram apenas pequenos gestos ou fatos, poucos relataram algum momento marcante. Parece que tinham construído um "muro" ao seu redor. Precisavam se permitir a olhar para eles mesmos. E acreditar que são capazes.

Nesta atividade a paciência em demonstrar o amor por nossa vida. O cuidado com as pessoas que nos cercam através de relatos

foi fundamental. Mediante a tarefa de casa, a família pôde participar e interferir de forma positiva na atividade. Além da professora que acreditava no seu potencial de escrever, agora a família também acredita e apoia a atividade.

No segundo dia, chegaram relatando muitos momentos que as famílias tinham contado para eles. Ficaram felizes em ouvir a história de sua vida por alguém que está ao seu lado sempre. Em todos os momentos enfatizei a importância da família como base da nossa vida.

Pediam para assistirmos de novo o vídeo das Memórias da Emília. Após a apresentação da Biografia de Monteiro Lobato começaram a relatar outros episódios do *Seriado do Sítio do Pica Pau Amarelo*. Riam dos episódios e dos personagens, que eram muito engraçados para eles. Percebi que mediante a atividade proposta a maturidade é muito importante. Se apropriar dos momentos vividos, admitir que são somente seus, era ainda algo distante para os meus alunos.

Para seguir esta atividade foi importante acalmá-los primeiro. Ao som instrumental iniciei a leitura do meu Memorial escrito para o GT. Claro que fiz algumas alterações e incluí alguns momentos da minha infância.

Os alunos em seguida questionaram momentos e fatos relatados da minha vida. Momento íntimo entre alunos e professora. Surgiu a aproximação afetiva, no qual abri minha vida para eles, meu passado, minhas alegrias, minhas tristezas, enfim foi o elo entre nós para esta atividade. Ganhei a confiança deles.

Através da leitura das Memórias consegui entender o comportamento, dificuldades, ansiedades, sofrimento, vaidades, muitos sentimentos nas palavras escritas e nos desenhos de cada aluno. Pois alguns além de escrever ainda desenharam algum momento elencado como importante por eles.

A minha atitude também mudou, após a leitura das Memórias, as atividades diferenciadas para dois alunos que ainda estão na fase silábica; e através do relato descobri as possíveis causas da falta de atenção e desânimo pelo aprender.

Chorei muito ao ler as Memórias de uma aluna que vive um luto prolongado já de 4 anos. Ela perdeu seus pais, seu avô e seu tio. Hoje vive

com sua avó, que possui distúrbios neurológicos. Uma menina de apenas 9 anos, que demonstra a saudade vivida ao desenhar as lápides de sua família querida levada pelas drogas, bebida e HIV. Além da professora que cobra seu rendimento escolar, ela também queria encontrar na escola uma pessoa disposta a lhe entender e dar um pouco de carinho.

Através desta atividade tive a oportunidade de renovar meu olhar sobre a turma do 4ºano. Reavaliar atividades feitas e planejar as próximas mediante a realidade apresentada nas Memórias.

Posso dizer que foi muito importante insistir nesta atividade com muita paciência e amor. Agradeço à Professora Flávia, que nos trouxe esta atividade no GT. E fico feliz por não ter desistido no primeiro dia. As Memórias permitiram uma nova caminhada na turma do 4º ano. Próximo tema abordado vai ser sobre Sonhos, objetivos que os alunos possuem em curto prazo, 15 dias, e longo prazo definido por eles. Como achei muito bonito o vídeo montado pela professora Flávia, pretendo montar um para o final do ano, com partes de suas produções na escola.

Os gêneros textuais: uma possibilidade de significação real às escritas

Marguit Lina Renner Sulczewski

Introdução

Nas últimas décadas, em especial, os gêneros textuais têm sido motivo de muitas discussões em reuniões, encontros de estudo, formações continuadas e têm inquietado muitos educadores, principalmente, da Área das Linguagens. É em torno deles que o ensino da língua portuguesa vem se estruturando e se organizando, porém para muitos, e incluso aqui também os professores das outras áreas do conhecimento, essa questão de gênero ainda não está bem entendida, visto que temos os textos, os gêneros textuais e os tipos textuais que, embora uns absorvam outros, cada qual tem sua especificidade; e são essas peculiaridades que os tornam pertencentes a um ou a outro. No decorrer deste estudo procuraremos estabelecer a distinção entre eles e fundamentar sobre a necessidade de todos os professores orientarem o uso dos diferentes gêneros no trabalho de escrita dos estudantes.

O gênero textual em foco

O texto tem sido na escola objeto de estudo e análise e, por essa razão, faz-se necessário o entendimento a seu respeito. A definição de

texto pode ser concebida de diferentes maneiras, dependendo do autor e dos princípios teóricos adotados. Para compor este estudo abordaremos as que trazem a concepção sociointeracionista, pois acreditamos ser esta a que melhor define e conceitua o texto numa perspectiva dialógica.

Segundo Koch, o texto numa perspectiva sociointeracionista é conceituado como sendo:

[...] uma manifestação verbal construída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, o Caderno da unidade 05 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aponta que:

[...] os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilhar as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos (PNAIC, 2012, p. 06).

Marcuschi, concebe o texto nessa mesma linha de sociointeração entre os sujeitos e afirma que:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.[...] O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Nessa linha de pensamento podemos dizer que o texto é uma manifestação verbal em que há a presença do interlocutor que busca, através do conhecimento partilhado, atribuir sentidos para o texto, havendo interação entre os sujeitos envolvidos – produtor/receptor –; portanto, o texto é visto como processo permanente de criação e recriação.

Definido o que se constitui em um texto, precisamos distinguir tipo e gênero textuais. Gênero é um instrumento de interação social, isto é, são formas textuais de uso efetivo na sociedade. Os gêneros textuais possuem uma estrutura específica com forma (aspectos físicos e linguísticos) e estilo próprios que os fazem pertencer a um ou a outro gênero; e estão disponíveis nas interações sociais assumindo características variadas com objetivos diversos, possibilitando distingui-los. São textos reais também com interlocutores reais pertinentes ao cotidiano e em situações reais de uso.

Assim sendo, Passarelli define gênero textual como “realização linguística definida por propriedades sociocomunicativas. Trata-se do texto, cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita, empiricamente realizado, cumprindo funções em situações comunicativas recorrentes” (PASSARELLI, 2012, p. 125).

Para Schnewly e Dolz (2004 *apud* Dubeux; Silva, 2012, p. 7) “os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares”.

São exemplos de gêneros textuais a bula de remédio, uma lista de compras, um poema, charge, uma nota fiscal, uma receita, uma conta de energia, a fábula, o conto, o editorial, a carta, o anúncio publicitário e outros. Temos uma infinidade de gêneros em nossa sociedade, mas vale ressaltar que esses gêneros são variáveis, passíveis de mudanças, visto que a sociedade também se modifica, as tecnologias avançam e surgem novos gêneros em detrimento de outros. Por exemplo, a carta pessoal, o bilhete e o recado, deixaram de ser usados de forma manuscrita e em cópia física após o advento das tecnologias como celular, computador (internet), sendo substituídos, em parte, pelo serviço de mensagens MSN, e-mail, e as redes Twitter, Facebook, WhatsApp entre outras. Assim alguns gêneros são suprimidos e dão lugar a outros e, por isso, estão

constantemente alterando-se, modificando-se, transformando-se ou até mesmo desaparecendo de uso; e, no lugar destes, outros surgem.

Conforme o Caderno PNAIC, “em consequência das mudanças sociais gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros. Desse modo, novos gêneros textuais vão se constituindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais” (Cadernos PNAIC, ano 02, unidade 05, 2012, p. 7).

Cabe ao professor saber lidar com essa gama enorme de possibilidades dentro dos gêneros textuais que temos disponíveis em nosso meio e, através de uma seleção prévia por ano escolar, já nos planos de estudos, selecionar aqueles que poderá trabalhar em determinada turma.

De acordo com o Caderno PNAIC, as autoras Debeux e Silva, em referência aos tipos textuais, apontam o seguinte:

Referem-se a tipos textuais para tratarem de sequências teoricamente definidas pela natureza linguisticamente da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais (DEBEUX; SILVA, 2012, p. 07).

Para Passarelli:

Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, daí se dizer que um dado gênero se funda em critérios externos: sociocomunicativos e discursivos ... cada tipo textual funda-se em critérios internos linguísticos e formais e se define pela natureza linguística de sua composição – modalidade, aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização de conteúdo (PASSARELLI, 2012, p. 126).

Ainda, Passarelli (idem) nos diz que “os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual”.

Desse modo, gênero e tipo textual se complementam porque não há uma tipologia “pura”, isto é, um texto apenas narrativo ou simplesmente descritivo. Se pensarmos no gênero conto, por exemplo, sabemos que nele vamos encontrar sequências narrativas, descritivas, e ainda muitos autores, trazem a sequência dialogal como tipo textual e todas elas inclusas dentro de um gênero. Vale ressaltar que cada gênero apresenta predominantemente um dos tipos textuais, mas não apenas.

A seguir, apresentaremos um quadro demonstrativo em que podemos visualizar os tipos textuais e gênero textuais com base em Barbosa (2012, p. 10).

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Narrar	Mito, conto, fábula, lenda, narrativa de enigma, de aventura, de ficção científica, crônica literária etc.
Relatar	Relato de viagem, diário íntimo, notícia, reportagem, biografia etc.
Argumentar	Cartas de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, artigo de opinião etc.
Expor	Exposição oral, seminário, verbete enciclopédico, texto didático, artigo de divulgação científica etc.
Descrever /instruir	Instruções de montagem, regulamento, regra de jogo, leis, estatutos etc.

Esse quadro nos permite ter uma ideia de que os tipos textuais são poucos, enquanto os gêneros são uma infinidade. Os tipos textuais estão no interior dos gêneros e, conseqüentemente, para escrever um determinado gênero devemos fazer uso de um tipo textual com predominância, visto que um gênero pode solicitar mais do que um tipo textual. Podemos exemplificar através da escrita de um conto, em que o “carro chefe”, digamos assim, é o tipo narrativo; é essa sequência que utilizamos do início ao fim, mas também fazemos uso de descrições para caracterizar personagens, lugares e, podemos ainda, fazer uso de relato

se o texto necessitar. Teremos então utilizado pelo menos três tipos textuais para compor um gênero, como no caso descrito.

Trabalhar com gêneros textuais tem sido uma prática muito significativa, pois percebemos que através deles os alunos conseguem interagir com mais facilidade. Ao introduzirmos um gênero textual novo, primeiramente, pelo diálogo, verificamos o conhecimento prévio que os educandos já possuem a seu respeito, lemos os textos, estudamos, analisamos a forma, estrutura, organização, interpretamos, lemos outros textos do mesmo gênero, inferimos, atribuímos significados; e quando se esgotarem todas as possibilidades é que o aluno produz o texto no gênero estudado.

Para a produção textual, vale ressaltar que esta deve ser bem orientada pelo professor para que seja clara, objetiva para quem irá produzi-la e, além do gênero específico, saber quem serão os seus leitores, a que público se dirige, em que suporte será publicada. De posse desses conhecimentos os estudantes saberão o que dizer, para quem dizer e onde a produção será veiculada. Dessa forma aquele que produz o texto terá bem definido que essa escrita terá uma finalidade maior, um uso social, e sendo assim terá motivações para realizar uma boa escrita e oportunidade de dar mais visibilidade às suas produções, não apenas para estarem no caderno ou, posteriormente ao visto do professor, serem engavetadas ou jogadas na lixeira.

É por meio dessa escrita que quem escreve irá revelar o seu aprendizado e, aos professores, será a oportunidade de verificar se realmente houve compreensão, entendimento, progressos na escrita. É tarefa do professor perceber se o aluno conseguiu expressar-se adequadamente a respeito do gênero em estudo e orientá-lo nas produções.

O estudo com ênfase nos gêneros textuais permite estarmos mais próximos dos usos sociais que a escrita oferece, tornando-a assim mais atraente, diversificada, comunicativa e próxima da realidade dos educandos. Oportunizando dessa forma, que os alunos vislumbrem uma finalidade concreta, mais real para o que escrevem e, conseqüentemente, passem a atribuir significados.

Cada situação comunicativa social exige uma forma específica de linguagem, bem como a definição de onde ela irá circular, e para os gêneros textuais temos os suportes, isto é, o local onde eles irão “aportar”. O suporte é o portador do texto, aquele que suporta, fixa, mostra um texto. Podemos usar como exemplos de suportes textuais o jornal, a revista, o rádio, a televisão, o computador, o telefone. Esses suportes são os lugares em que nós buscamos os textos para leitura como a propaganda, a notícia, o editorial, e outros. Ou ainda, o lugar destinado às publicações, que podem ser também o mural da sala de aula ou o do corredor da escola.

Conforme Passarelli, “o suporte – de onde, materialmente, o texto foi retirado – é a superfície física ou virtual que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto, é o meio material da mensagem e das redes técnicas e humanas que lhe permitem circular” (PASSARELLI, 2012, p. 129).

Na realidade em que atuamos percebemos que a produção escrita pertence basicamente à Área das Linguagens, mais especificamente ainda a da Língua Portuguesa, e é dela, sem dúvida, a principal responsabilidade, mas não apenas dela, porque se ensinamos em língua portuguesa é de responsabilidade de todos atentarem para as questões de linguagem. Temos ainda pouca contribuição das demais Áreas do Conhecimento no que diz respeito à produção textual, e as que solicitam produções escritas dos alunos exigem apenas que escrevam uma redação sobre determinado assunto ou simplesmente um texto. Esse entendimento dificulta a escrita porque a proposta de produção não está clara nem define o tipo textual e, tampouco, o gênero específico que se deseja.

Sabemos que, por texto entende-se toda manifestação gráfica que expressa significado. Então, se o aluno desenhar, escrever uma palavra, uma frase simplesmente, que contextualizada tenha significação, estará de certo modo atendendo à solicitação do professor. E se, por redação, entende-se o ato de redigir, escrever então estaria adequado se redigisse um bilhete, um conto ou um poema, por exemplo. Sendo assim, ambos não estariam contemplando eficazmente a solicitação para uma produção a contento, pois nem o aluno saberia e teria clareza de como se expressar,

nem o professor teria critérios definidos nesse quesito para orientar a produção, bem como avaliá-la.

Todos nos manifestamos tanto oralmente quanto por meio da escrita usando a língua portuguesa e, no entanto, percebemos que apenas uma área específica preocupar-se com essa questão, não dá conta. É preciso que todas as áreas, inclusive a Matemática, atentem para as questões da linguagem e proporcionem atividades em que haja manifestações escritas. Para isso, o professor precisa também conhecer sobre os diferentes modos de organização dos textos e a diversidade de gêneros textuais que circundam em nosso meio, e elaborar uma proposta de produção levando em conta o gênero. Se a pretensão é de que o aluno expresse sua opinião, precisamos solicitar o gênero que contemple o desejado, podendo ser um artigo de opinião ou um texto dissertativo argumentativo, por exemplo. Da mesma forma se solicitarmos ao aluno que redija um texto narrativo poderá ele expressar-se produzindo um conto, uma fábula, um romance, entre outros que abarcam essa tipologia. Daí a importância e atenção que devemos dedicar, enquanto profissionais da educação, às produções textuais que são manifestações escritas importantes na vida, não só durante o tempo em que se está na escola e para a escola, mas muito mais sua aplicabilidade fora dela, nos seus usos sociais cotidianos.

Falando especialmente aos professores que trabalham, ensinam, preocupam-se com a língua portuguesa, esses precisam ter presente e bem clara a concepção de linguagem que norteia o seu fazer pedagógico, pois é a concepção de linguagem adotada pelo professor que apontará para este ou aquele resultado conforme o que se espera.

Márcia Porto nos aponta, fundamentalmente, três concepções de linguagem:

- **A linguagem é a expressão do pensamento:** essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- **A linguagem é instrumento de comunicação:** essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua

como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos rótulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais.

- **A linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (PORTO, 2009, p. 12).

A mais interessante concepção de linguagem das três aqui apresentadas seria a terceira, aquela que melhor cabe à atualidade e aos cidadãos que queremos formar. Trata-se da concepção interacionista que ocorre nas interações sociais, em que os produtores textuais tornam-se, tanto o professor quanto o aluno, sujeitos autônomos interagindo com outros sujeitos nas práticas sociais de uso da linguagem, inferindo, persuadindo, analisando, convencendo, informando, seduzindo, entre outras tantas formas dialógicas.

Segundo Porto “devemos ter a clareza de que a escola não deve ter outra pretensão que não a de chegar aos usos sociais da linguagem, na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas, com algumas finalidades, num contexto específico e sob forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero” (PORTO, 2009, p. 14).

Ainda, conforme a mesma autora:

A sala de aula passa a ser entendida como um lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano (PORTO, 2009, p. 15).

É a linguagem que nos faz diferenciar dos outros seres, é ela que nos possibilita interagir com outros sujeitos, trocar experiências, (re) conhecer, compreender a realidade, transformá-la e, através dela, agir e atuar socialmente em situações intersubjetivas de comunicação.

Para o ensino de português, o texto deve ser o eixo principal que norteará as discussões, fundamentações e, por meio desse objeto, se partirá para trabalhar determinados conteúdos em que o professor será o mediador desse ensino-aprendizagem. Devemos ainda, na condição de professor, fornecer aos alunos, boas e variadas tipologias e gêneros textuais para que em contato com estes, os alunos sejam capazes de produzir mais e melhor tendo em vista que, principalmente no ensino de português, o essencial é produzir e interpretar textos atribuindo-lhes sentidos.

A escola é o lugar privilegiado para a prática de leitura e escrita. O professor, portanto, precisa incentivar seus alunos a lerem bons textos e incentivá-los também à prática de produção de textos tanto orais quanto escritos. Cabe à escola inserir o aluno num diálogo com a escrita, para que ele seja um produtor de conhecimento.

Nos últimos tempos, em especial, tem se acirrado o estudo sobre os gêneros textuais. Há muitas justificativas, explicações, conceitos, modos de organização, formas de agrupá-los, enfim uma farta literatura direcionada ao assunto, mas isso não basta, porque essa literatura precisa chegar até a sala de aula para que os alunos se apropriem dessa gama de possibilidades que os gêneros possibilitam à aprendizagem. Falta ainda muito comprometimento dos profissionais da educação em apropriar-se dessa rica literatura e difundir essa prática, oferecendo aos seus alunos um modo mais eficaz e prazeroso de produção textual.

Trabalhar com gêneros permite aos produtores de texto perceberem que quando se escreve sempre será sobre algo, se escreve para alguém ler/ouvir, sempre se tem uma intencionalidade e, dessa forma, cumprem com a função social determinada por seus sujeitos. É de responsabilidade do professor, levar o aluno a diferenciar os gêneros textuais, saber distinguir também que um determinado gênero se assemelha a outro ou perceber que entre dois gêneros os mesmos poderão ser totalmente diferentes.

Considerações finais

O texto deve ser o eixo central dos processos de pensar e aprender e, enquanto professores, temos que ter presente a concepção de linguagem que norteia o nosso trabalho, oportunizar aos alunos o conhecimento de textos reais, verdadeiros, fazer da sala de aula um lugar onde circulem os mais diferentes gêneros textuais. Ainda nos cabe a tarefa de solicitar aos alunos produções textuais com parâmetros claros, critérios bem definidos para que eles compreendam o que se quer e assim, também nós, possamos orientá-los com segurança, bem como termos condições de avaliá-los conforme o propósito preestabelecido. Sendo assim, proporcionar um trabalho baseado em gêneros textuais permite que o aluno melhore o desempenho nas produções.

Os estudantes precisam tornar-se escritores competentes sabendo escrever no gênero solicitado, e para tanto, é necessário perceberem que os gêneros possuem características que os distinguem e que alguns podem servir de “modelos”; e que saibam revisar o texto e aprimorá-lo. E também estarem cientes de que os textos são escritos com uma intencionalidade, para interlocutores de fato, que se pode planejar o que dizer, como dizer, a quem dizer (ler) e onde será publicado. Por fim, é imprescindível terem clareza de que os textos possuem forma, função e objetivos bem definidos; e que saibam usar a linguagem nas diferentes situações reais de uso e, conseqüentemente, ampliem a competência linguística tornando-se cidadãos preparados para fazerem uso da linguagem socialmente.

Referências

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Gêneros do Discurso na Escola:** rediscutindo princípios e práticas. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Aprofundando o tema: Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ano 02,

unidade 05/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, Indegore G. Vill. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 02, unidade 05/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

Projeto: o processo de formação do leitor através do projeto de leitura na escola

Teresinha Maria Matte Pitol.¹¹

A leitura é essencial, porque é por meio dela que é possível promover situações de problematização e reflexão que suscitam hipóteses que obrigam a pensar. Quem lê cria tanto ou mais que o autor. Já com a imaginação solta, o leitor elabora mentalmente cenários, compõe o perfil dos personagens, interpreta diálogos, identifica afinidades pessoais e vive, a seu modo, o prazer e a infinitude das emoções contidas no texto.

Ana Maria Machado, em seu livro *O mundo numa rede encantada*, lembra que em cada livro “mora o infinito”. Nele não há fronteiras geográficas, nem faixa etária, e tudo se comunica com tudo, interligando-se por todos os lados. As imagens são construídas pelo processo de entendimento e da interpretação. Nesse sentido o leitor nunca é passivo, exercita o tempo todo os mecanismos que fundamentam, estruturam e aperfeiçoam a consciência.

Paulo Freire, ao abordar sobre a importância do ato de ler, afirma que o processo de leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que, envolvendo uma compreensão crítica, se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Marisa Lajolo diz que precisamos compartilhar nossas vivências de leitura, pois a história de leitura de cada um de nós pode coincidir em muitos pontos com a história de leitura do Brasil.

¹¹ Pós-graduação em educação. E. E. F. Francisco Andrighetto. terematte@gmail.com.

Dessa forma, procurei delimitar o trabalho embasado em uma pesquisa que envolveria lendas folclóricas. Então, com os alunos defini que cada um deveria escolher uma lenda para apresentar. Parti do seguinte princípio: uma vez escolhida a lenda o aluno teria um prazo de quinze dias para pesquisa e sua apresentação à turma. Cada um escolheu sua dinâmica própria para apresentação. Diante disso, apareceram inúmeras, como: o uso da multimídia, TV em papelão, varal sanfonado, roupas características, uso de Pen-Drive, gravuras, cartazes, entre outros.

Prontos para a apresentação foi concedido o tempo necessário a cada aluno para apresentar seu trabalho. Foram necessários alguns dias da semana para que todos pudessem apresentar. Feito isso, alguns trabalhos foram apresentados aos demais alunos da escola, num momento cívico.

É importante destacar que a escola tem um projeto de leitura, sendo que os alunos podem e devem escolher o que ler. No entanto, cabe à escola o papel de propor outras modalidades que sejam possíveis às intervenções didáticas. É importante que os alunos adquiram familiaridade com o acervo da biblioteca, reconhecendo coleções e tipos de livros, para que ocorra a ampliação do universo da leitura. É por meio da ampliação do repertório e da capacidade de leitura que se desenvolve o processo de letramento, o gosto pela leitura.

No que se refere ao papel do professor, é salutar que ele desenvolva um trabalho eficaz, promovendo a prontidão para a leitura dos alunos, através de um ensino cooperativo, buscando a adaptação das habilidades de leitura aos materiais que a escola dispõe. Isso requer um planejamento pedagógico, com objetivos definidos. Compete ao professor fazer o papel de mediador, buscando informações sobre a realidade de seus alunos, para entender cada vez mais como se dá a interação significativa entre o leitor e os textos.

Referências

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**; uma proposta para a formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Ler. Leitura, Compreensão**; “sempre falamos da mesma coisa”. Porto Alegre; Artmed, 2003.

Trilha dos sentidos: compreender a importância dos sentidos de forma lúdica

Elizandra Rasche Goettens¹²

A temática desenvolvida procurou mostrar aos alunos do quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Andrighetto, da cidade de Santo Augusto, como as pessoas percebem o conjunto de estímulos de diferentes naturezas que existem no ambiente, como entendem a importância de cada um dos sentidos e como eles se relacionam.

Para iniciar o desenvolvimento de nossa temática, montamos uma trilha na própria sala de aula com vários objetos, alimentos, cheiros e barulhos. Os alunos com os olhos vendados entravam na sala, sem antes terem visto o ambiente, e tiveram que identificar cada objeto que tocavam. Precisaram dizer qual o cheiro que sentiam do alimento que experimentavam, qual intensidade do barulho, se incomodava e, em seguida, desvendaram os olhos e falaram o que sentiram.

“Foi horrível, senti sensações de medo, angústia. Parecia que estava em outro mundo e o barulho me incomodava muito” (ALISSON, 9 anos).

Depois de cada aluno passar pela trilha, fomos para outra sala de aula e trabalhamos um texto informativo, que trazia conceitos básicos sobre os órgãos dos sentidos. Cada aluno fez sua reflexão, demonstrando

¹² Graduação em Ciências – Biologia pela UNIJUÍ. Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva – Faculdade Estadual de Educação de Ciências e Letras – Paranaíba. E-mail: elizandraraschegoettens@gmail.com

o seu conhecimento sobre a visão, a audição, o tato, o olfato e a gustação. Após fazermos o estudo sobre os conceitos, aproveitamos os conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano, realizando um diálogo entre eles; cada um fez sua contribuição, aprimorando cada vez mais os conhecimentos. Foi reafirmado que existe uma interação e associação destes órgãos dos sentidos. Eles recebem e transformam os estímulos ambientais em impulsos nervosos que são interpretados pelo cérebro, recebendo o nome de sensações.

O tato nos permite sentir temperatura, dor, texturas e formas. Por meio da gustação percebemos os gostos e, por meio do olfato sentimos os aromas. Os olhos recebem os estímulos luminosos e enviam impulsos nervosos ao cérebro. Os ouvidos captam as vibrações sonoras e também enviam impulsos nervosos ao cérebro.

Para que o aluno percebesse a associação destes órgãos, perguntamos a eles quais órgãos dos sentidos eles usam para assistir televisão, para comer, para escrever... e assim, foram percebendo a importância e como um órgão interage com o outro. Eles foram falando que para assistir televisão precisavam do tato para ligar, da audição para ouvir e da visão para assistir e que tudo funciona em interação. Cada aluno contribuiu de sua forma, isto é, usando o seu cotidiano para entender a temática. Também foi trabalhada a questão dos cuidados que devemos ter com os órgãos dos sentidos, pois temos alguns mais sensíveis a estímulos do ambiente, os quais, por sua vez, são muito diversificados. Como, por exemplo, os fogos de artifício, que ao longe, constituem um dos mais belos espetáculos que o homem conseguiu produzir. Há muitos séculos os Chineses inventaram a pólvora e conseguiram impressionar nossa visão, audição e olfato de uma forma especial. Mas, ressaltamos o perigo em soltar fogos de artifício, pois o barulho poderá prejudicar os ouvidos, a fumaça pode prejudicar os pulmões; e assim, foram surgindo várias situações que traziam aprendizagem para o grupo de alunos.

Para conceituar a relação que existe entre o olfato e a gustação, colocamos em conta-gotas diferentes essências culinárias, como baunilha e menta, pedimos para que tapassem o nariz e colocassem na língua essas essências e, em seguida, repetissem o experimento, mas, dessa vez, com o nariz destapado, e relatassem o que ocorreu. Perceberam que

havia alguma coisa diferente nas duas situações, mas não conseguiram conceituar o que realmente acontecia. Tivemos que intervir e dizer que o olfato humano é muito mais sensível do que a gustação e pode detectar milhares de aromas diferentes. Assim, sua contribuição para a percepção dos sabores é maior que a proveniente da gustação.

Para compreender que a coordenação motora também depende dos sentidos, fizemos a atividade de colocar o rabo no burro com os olhos vendados, isto é, desenhamos um burro no quadro onde eles podiam visualizar e, em seguida, tentaram colocar no lugar correto o rabo feito de tiras de papel. A maioria dos alunos não conseguiu colocar o rabo no desenho, abrindo-se uma discussão sobre a importância da visão e da coordenação motora. E, aproveitando a atividade, falamos das pessoas com deficiência visual, perguntando se o que elas sentem é o mesmo que os alunos sentiram ao vender os olhos. Sabemos que na sociedade encontramos pessoas com necessidades especiais, com deficiências em relação aos órgãos dos sentidos ou à locomoção. Essas pessoas podem de maneira diferenciada e adaptada realizar as mesmas atividades (trabalhar, brincar, estudar, entre outras), e desta forma, os alunos passaram a compreender e aprender a lidar com as diferenças.

Portanto, foi muito proveitoso estudar e desenvolver esta temática, sendo possível fazer muitas práticas e refletir sobre elas, construindo novos saberes, referenciados ao cotidiano vivido pelos alunos em articulação com os conhecimentos escolares.

Referências

BIZZO, Nélío. **Ciências**: Fácil ou Difícil? Palavra de Professor. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

COLEÇÃO. **O corpo Humano**: O tato, o olfato e o paladar; O ouvido e a audição; O olho e a visão. São Paulo: Spicione, 1993. 3v.

TAYLOR, Kim, Luz. **Coleção Desafios**. São Paulo: Moderna, 1995.

Refletindo sobre o currículo no GT de Alfabetização e Letramento

Evandro Soares da Silveira

Flávia Burdzinski de Souza

Este relato de experiência visa divulgar um dos trabalhos realizados no GT de Alfabetização e Letramento, da 32ª CRE – São Luiz Gonzaga, sob a assessoria do IESA, através da Professora Ma. Flávia Burdzinski de Souza.

No segundo encontro do GT o grupo estudou, discutiu e refletiu sobre a organização curricular do Ensino fundamental com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A partir de textos produzidos pela própria DCN, os professores foram divididos em onze grupos para estudar e apresentar aos colegas as temáticas abordadas nos textos.

A sistematização das apresentações e as discussões mantidas foram registradas pela assessora e são descritas resumidamente a seguir:

GRUPO 1 – Fundamentos: o direito à educação como fundamento maior destas diretrizes

Direitos: civis, políticos, sociais, eles focalizam o tratamento igualitário e a escola precisa estar atenta para que se concretize o direito da educação. De que forma trabalhar com a igualdade em sala de aula? Inclusão? Buscar as respostas para o trabalho – pesquisar, estudar. Toda a escola está envolvida no processo de inclusão. E a inclusão não se dá só no processo da deficiência, mas de todas as diferenças que se encontram na escola.

Componentes do grupo: Elisandra, Carina, Silvia, Roselaine e Lisandra.

GRUPO 2 – A oferta de uma educação com qualidade social

O grupo apresentou o texto educação com qualidade social em forma de um poema.

Componentes: Neiva, Maria Eva, Estela e Geise.

GRUPO 3 – Princípios norteadores e a população escolar

Os princípios que norteiam a educação: éticos, políticos e estéticos. A diversidade na população escolar – observar a realidade do aluno – o contexto social, por que no campo deve ficar restrito ao conhecimento do campo? Ir além do conhecimento prescrito nos planos de estudo, no currículo.

Componentes: Cristiane, Micaéla e Tatiane.

GRUPO 4 – As múltiplas infâncias e adolescências

Na interação e identificação com os outros do grupo é que o sujeito vai formar a sua personalidade, sua identidade. Há uma diversidade cultural existente na infância e adolescência que constitui os sujeitos.... Como gerenciar esta multiplicidade?

Escola de que século? Professor? Aluno? É preciso refletir sobre isso. A escola precisa encontrar formas, ficar atenta aos processos de desenvolvimento, para fazer o seu trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, lembrando que o processo não é uniforme, mas contínuo. O que a escola tem para competir com a diversidade das infâncias, das adolescências, do mundo, da sociedade? O que tem valor na infância, na adolescência, no mundo, na sociedade, na escola, na família? As infâncias/adolescências se formam, se renovam, se recriam constantemente.

Componentes: Sonia, Elisabete, Nelida e Silvia

GRUPO 5 – A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado e o compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas diretrizes

Comprometimento da escola em desenvolver um trabalho coletivo com outras entidades, como por exemplo aos conselhos tutelares. Escola se preocupar com as funções da escola; o que é função da escola? Em quem o professor se baseia? No aluno “ideal”? Em quem deveria se basear? No “inesperado”? Que tempo o professor tem para mudar, reinventar, transformar, ensinar, educar, produzir, aprender? Independente da série em que se trabalha, cada um tem que fazer sua parte... Qual a minha responsabilidade? Por que a práxis pedagógica não é alcançada por todos?

Componentes: Sandra, Elisete e Rosane.

GRUPO 6 – O currículo

“Parece que quanto mais a gente estuda, menos a gente sabe” (fala de uma professora ao iniciar a apresentação).

A escola tem autonomia na organização curricular; pensando na realidade dos alunos – no contexto social o currículo deve ser pensado. O foco nas experiências escolares enfoca as ações educativas para o aluno. Entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento – O que é Conhecimento? O que é Conhecimento Escolar? Informação transformada. Nem tudo que a escola passa é conhecimento, algumas coisas são só informações.

Deste grupo surge a ideia de realizar um poema interligando os saberes discutidos e o texto estudado. Assim o professor Evandro Silveira se desafia a escrevê-lo e declamar para o grupo:

INTERLIGADOS

O Ministério da Educação

Faz a lei que é geral

Repassa à Instituição

Que tem missão especial

Recriar esse Currículo Formal

Dando uma base real

Pensando no Educando
Que sempre vive sonhando
Em ter a felicidade...
Todos unidos batalhando
Pelo bem da sociedade.

E para complementar
Vou falar nesse momento
O aluno e o conhecimento
Em termos “sistematizado”
A Escola, muitas vezes, é o único local
Para obter esse aprendizado
Portanto, o ideal
É ter no Currículo Oculto, Formal e Real
O trabalho da realidade
De um jeito bem globalizado

Interligados!

Cada um fazendo sua parte
Educação é alegria, conhecimento, arte...
É carinho, é muito **amor**
Currículo, leis... é só papel
É a cera, não é o mel
E viva a **Escola!** Viva o **Professor!**

Componentes: Evandro, Nelci, Maria Lucia e Juliana

GRUPO 7 – A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos, e as articulações do ensino fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos

A escola propicia um encontro com um mundo diferente – com um conhecimento científico – transformado; Entender a realidade do aluno – a importância do lúdico na atividade escolar - o prazer - Qual é o prazer? O prazer pelo prazer ou o prazer da descoberta? A escola tem que proporcionar o prazer da descoberta, a vontade em descobrir, a curiosidade, o interesse.

Orientar a transição dos anos iniciais para os anos finais – rever os conteúdos já trabalhados com os que vão ser trabalhados... o que se perde no caminho? Necessidade de integrar de forma sequencial – adotar formas de planejamento curricular integrado – como articular 5º e 6º ano? Planejamento e comprometimento são essenciais.

Componentes: Janete, Lourdes, Paula e Simone

GRUPO 8 – Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

O que é relevante ao aluno? Para pensar nos conteúdos relevantes.

Planejamento? Seleção dos conteúdos

Organização – contextualizar a realidade – professor não pode ser só “conteudista”

Relato de experiência desenvolvida em São José – Trabalho com temáticas – “As grandes fazendas” para conhecer a realidade do campo e trabalhar com os conteúdos escolares. Relato de Experiência desenvolvida em XVI de Novembro – trabalho com Projetos – áreas se integram e desenvolvem o currículo.

A integração com a família nas atividades, no período escolar da criança – o ambiente da escola, da sala de aula como estímulo – utilização dos recursos – mais pessoas especializadas nas escolas. Cuidar para não promover sem saber.

Componentes: Isabel, Roza, Sara e Helena

GRUPO 9 – A entrada de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental

O texto enfatiza bastante que neste período se utilize o lúdico na infância – com ele introduzindo as questões escolares. Reforça a ideia de ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano – níveis de desenvolvimento diferentes, mas todos têm condições de aprender. Cuidados que se deve ter na introdução da criança no trabalho com ciclos.

A avaliação deve ser diária, constante, permanente – observações – os portfólios (registro das aprendizagens dos alunos).

Componentes: José Maria, José Valdir, Gislene, Cinara e Sandro

GRUPO 10 – A avaliação

Avaliação conforme a LDB – formativa (para o professor perceber o quanto o aluno aprendeu, conheceu) – se dá por observação, no coletivo. Não só para perceber o rendimento do aluno, mas para avaliar o trabalho pedagógico – sanar as dificuldades imediatas para não comprometer a sequência das atividades. Avaliar também é espaço de diálogo – não demonstrar excessiva preocupação com o resultado, mas com o processo.

As avaliações externas – que caráter apresentam? Repensar a qualidade da educação

Componentes: Claudia, Marlise, Daianee Etiele

GRUPO 11 - Educação em tempo integral, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola e educação especial

O currículo da escola integral deve ser concebido dentro de um projeto educativo integrado – prevê no mínimo 7 horas diárias. Educação do campo – ensino por ciclos – realidade que precisa ser estudada pelos professores. Melhoria nas condições de acesso e permanência dos alunos na escola com deficiência – dificuldade em integrar os alunos.

Componentes: Ana Denise, Evanira, Lisandra, Sonia e Eliana

Avaliando o trabalho

Estas discussões iniciais, serviram de base para os trabalhos posteriores de construção dos direitos de aprendizagem do 4º e 5º ano da 32ª CRE. Pois não podemos pensar na reestruturação do currículo sem antes refletir sobre as bases legais e correntes teóricas envolvidas.

Na poesia de Evandro, nas falas dos professores percebemos que a reflexão acerca da temática foi constante e provocativa, com o intuito de delinear outros caminhos para a prática pedagógica e para a (re) configuração do espaço escolar.

A formação continuada e sua importância para o desempenho qualificado do trabalho docente

Estela Maris Ávila Siede ¹³

Margô Larene Franzen Petry ¹⁴

Ao iniciarmos o trabalho de escrita sobre a importância da formação continuada para o desempenho qualificado na escola pública, começamos “revisitando” nosso trabalho e o trabalho realizado coletivamente na escola da qual fazemos parte.

Em primeiro lugar nos colocamos como profissionais que fazem a educação pública e que lutam por uma escola de qualidade, afirmando que somos professoras da escola pública; com nosso jeito singular, com nossas histórias, com nossa maneira de entender o ofício do magistério, mas querendo e buscando possibilidades de sucesso no ato de educar, visando a ampliar os horizontes para aqueles que se iniciam e buscam sua condição de cidadãos.

Sendo assim, há que se dizer que acreditamos que o ofício do professor é um ofício de esperança, de acreditar nas possibilidades (por menores que sejam) de encontrar um caminho nessa sociedade, por vezes tão desumana.

¹³ Estela Maris Ávila Siede: Bacharel em Direito, Licenciatura Plena em Direito e Legislação para o Ensino Médio, Pós-Graduada em Gestão Escolar. Escola de Atuação: Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel. E-mail: estelasiede@hotmail.com

¹⁴ Margô Larene Franzem Petry: Graduada em Pedagogia Séries Iniciais, Pós-Graduada em Interdisciplinaridade. Escola de Atuação: Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel. . E-mail: margofpetry@hotmail.com

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos e das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 2002, p. 115).

Porém, para que este trabalho prospere e produza resultados satisfatórios, a formação é condição essencial para o desempenho qualificado que se espera na escola pública, pois buscando enriquecer e atualizar seu conhecimento, seu trabalho, o professor tem reconhecido em si mesmo sua condição de intelectual, fortalecendo, deste modo, seu desempenho e seu ofício de ensinar.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (FREIRE, 2002, p. 107).

Ao participar de grupos de estudo, de reflexão, de formação continuada, o educador vai se desenvolvendo, progredindo, se preparando e se instruindo para o ofício de educar. E, em se falando de professores, que são os responsáveis pela introdução de crianças, jovens e adultos no mundo letrado, cultural, de construções historicamente estabelecidas (em se tratando do conhecimento), há um significado e uma importância ainda maiores.

Para o magistério, nos últimos anos, a formação passou a ter a denominação de *formação permanente*, por esta ser entendida como a formação que se realiza ao longo da carreira, do processo, da vida profissional. Não aquela que se realiza em um momento específico, que se acaba após um curso ou um seminário.

A formação permanente é entendida como aquela que se dá ao longo da vida e pode ser entendida como sinônimo de atualização e

mesmo de fortalecimento de sua condição de pessoa, de ser humano e do profissional que faz parte desta pessoa.

A formação permanente poderá e muito provavelmente instrumentalizará o professor para que este se sinta fortalecido em seu ofício. Se não valorizado financeiramente, que este tenha a possibilidade de ter a valorização cultural e, entre e com seus pares, encontre motivos, possibilidades, desejos para continuar neste trabalho de construir e de instruir os aprendizes para a atuação e, se possível, reconstrução de uma sociedade mais justa e mais humana.

Em nossa categoria, que tem um campo de atuação bem específico, pois trabalha com seres humanos de diferentes idades, interesses, realidades econômicas, sociais e culturais; que se envolve diariamente com um grande número de pessoas; que tem a função de conduzir e trabalhar com o conhecimento historicamente elaborado e nem sempre conta com o interesse e colaboração dos alunos para desenvolver o trabalho a que se propõe, é indispensável essa parada pedagógica reflexiva.

A falta de um trabalho cooperativo entre os educadores e suas redes de ensino pode acarretar sérios problemas para o sistema como um todo, já que muitas vezes o professor não percebe por parte dos outros e da sociedade em geral e, nem reconhece em si próprio, o valor e a importância social do trabalho que desempenha e da importância deste para aqueles a quem está diretamente ligado. Isso pode acabar gerando em seu íntimo desmotivação, apatia, desestímulo e afeta de tal maneira seu lado humano e psicológico que, não raras vezes, chega-se a necessitar de intervenção médica.

Em alguns casos acaba ocorrendo a desistência pelo gosto de ensinar e pelo gosto de aprender. E quando isso acontece, temos a “morte” de um professor.

Quando um professor “morre” em vida, quando se perde um professor, estamos perdendo uma geração de crianças e jovens, pois um professor que não professa mais o saber e os encantamentos da vida, de possibilidades que advém em virtude do conhecimento, produz uma geração também morta. Morta no sentido intelectual, no sentido da beleza da vida. No sentido de ver em si mesmos a possibilidade de mudanças e de transformação social, sem a qual, nossa vida e a vida

de qualquer ser humano deixam de ter sentido, pois é o sonho que nos motiva e é a esperança que nos faz caminhar e seguir em frente.

É preciso ficar claro que a desesperança não é uma maneira de estar sendo natural do ser humano, mas uma distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por 'n' razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como ser humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança no sentido que nos imobiliza (FREIRE, 2002, p. 81).

Esse desamor pela profissão, por seu ofício advém de uma carga muito pesada de exigências, cobranças e não valorização, atingindo-o tão severamente que lhe afeta a saúde e a sua própria condição humana.

Essa situação foi denominada “Síndrome de *Burnout*” ou síndrome do esgotamento profissional, e é um distúrbio psíquico descrito, em 1974, por Herbert J. Freudenberger (1926 – 1999), psicanalista nova-iorquino; e está registrada no Grupo V da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde).

Destaca Freudenberger (1926-1999), ele próprio, que sua atividade profissional, que tanto prazer lhe dava no passado, só o deixava cansado e frustrado no presente.

A principal característica do profissional com a “Síndrome de Bornout” é o sentimento de pressão emocional e tensão permanente tão forte que o impossibilita de realizar as atividades que antes desenvolvia com alegria e satisfação.

Essa síndrome é provocada por desgastantes condições de trabalho, sejam elas físicas, emocionais ou psicológicas. Ela se manifesta em profissionais que tenham grande envolvimento pessoal, de maneira direta e intensa com seu ofício; o que nos reporta à carreira do magistério, pela especificidade de desempenhar seu trabalho intimamente ligado a outras pessoas.

Estudos apontam que a categoria do magistério está sendo severamente afetada por esta doença, como consta no Livro *Educação:*

Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação (2006).

Há que se ter em mente que o professor é antes de tudo uma pessoa, e a pessoa que existe nele se tornou um profissional. Primeiramente tem que ser respeitada nossa condição humana, para que ela possa fazer emergir, aparecer, o profissional competente e dedicado que todos esperam.

O ser humano é singular, é um sujeito que se constrói na e com a sua história, é responsável por sua formação mediada e constituída nas relações com outras pessoas, com outros grupos sociais. Deve, portanto, entender-se como ser que, embora único, depende do outro para se autorreconhecer e firmar-se na condição de humano.

E o mesmo acontece com o “ser” profissional. Estando o lado humano ciente de seu valor e do lugar que ocupa no mundo, este cria condições para que o humano-profissional exerça com maestria seu trabalho.

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem (FREIRE, 2002, p. 75).

Cada professor, cada educador, cada mestre, independentemente da forma que denomine seu ofício, sua tarefa ou arte de trabalhar o conhecimento, tem que ter arraigado em si, tem que ter como parte inseparável do seu ser o claro desejo, o amor e o gosto pelo ato de ensinar, de trabalhar com pessoas, com crianças e jovens que estão à espera do porvir, do que ainda não aconteceu, mas que é condição, também, indispensável para que este se torne humano e cidadão, isto é, a educação em interação com o outro.

O professor tem que ser “enfeitiçado” por seu trabalho e despertar o “feitiço” do querer aprender, de instigar a busca, de motivar a procura pelo conhecimento e pela constituição humana de seu aprendiz, aluno ou discípulo.

Porém, é fator predominante que o educador tenha em si esta certeza, a certeza de estar contando a história, mostrando e construindo a vida e professando o futuro. Como diz Freire (2002, p. 78):

[...] não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Essa certeza e esse brilho no olhar é que será o diferencial para o reconhecimento: o seu próprio e o das pessoas que com ele convivem, trabalham e fazem a história.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2002, p. 44).

É nesse gostar de estar juntos, de pensar coletivamente propostas, de vislumbrar possibilidades para si e para os outros, que deve se assentar o trabalho de um grupo, de uma equipe, onde todos se auxiliam e fortalecem suas práticas, refugiando-se assim, de doenças sociais e profissionais que são mais um complicador neste trabalho de ensinar.

Ao se sentir valorizado, respeitado em seu ofício, o educador acredita em seu papel de agente fomentador de ideias, tomando para si a responsabilidade de ser um profissional ético que impulsionará outras vidas na busca de transformações sociais, que se dão essencialmente pela possibilidade que o conhecimento escolar traz.

Vivemos em um mundo em constantes transformações e, nessa era globalizada e digital, onde se obtém as informações do Planeta em tempo real, é importante, mesmo imprescindível, que se tenha um novo olhar sobre o papel do educador nestes tempos, e mais, que o próprio educador reavalie seu papel nessa sociedade do conhecimento e da informação (que não necessariamente se transforma em formação), percebendo que a ele cabe problematizar o momento vivido e significá-lo,

junto de seus alunos, tentando humanizar as relações, que parecem tão fáceis e superficiais nessa era tecnológica.

Assim, cabe a cada um e a todos nós, “pessoas-profissionais-professores” (sou pessoa e essa pessoa que eu sou é um profissional que desempenha seu papel na função de professor) fazer sua própria busca, individualizada ou no coletivo, de compreender que seu ofício de mestre também é muito necessariamente precisa ser repensado, atualizado, formado sob novas bases, para que possa ser aquele que motiva, que questiona, que problematiza, que levanta hipóteses e ao mesmo tempo aquele que encoraja e instrumentaliza os aprendizes para a luta que consiste na busca por um espaço em um mundo desigual, ordenado econômica, social e politicamente de maneira a perpetuar as desigualdades e a concentração de poder e capital nas mãos de uma minoria, em detrimento de todos os outros.

Compete àquele que realmente tem a vontade de melhorar, explorar sua própria consciência, rever seu trabalho, fazer um balanço da sua jornada profissional, e, se for o caso, modificar suas posturas e atitudes, criando condições para as mudanças que porventura devam ocorrer em seu trabalho de educador.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2002, p. 44).

Mas como motivar, incentivar, levar o professor a querer buscar isso? Ou seja, a se rever, se olhar como um profissional sempre novo, em início de carreira, que deseja aprender e ganhar experiência?

Mais uma vez se retorna à importância das formações continuadas em serviço “formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (FREIRE, 2002, p. 142), pois são através destas (num primeiro momento) que nos são possibilitadas as reflexões que podem

nos levar às mudanças que agora se fazem mais que necessárias, se fazem urgentes.

É através destas formações e de buscar, em si mesmos, respostas aos questionamentos mais íntimos, que começamos a ouvir um termo, que não é novo, mas que para muitos de nós era desconhecido: a autopoiese.

Autopoiese ou autopoiesis (do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”) é um termo criado pelos chilenos Francisco Varela (biólogo) e Humberto Maturana (filósofo) na década de 1970, para designar a capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si próprios.

Essa união entre um biólogo e um filósofo permite que nos aproximemos, enquanto educadores, dessa possibilidade de realizarmos, em nós mesmos a autopoiese, pois, o primeiro (biólogo) trabalha com a origem da vida e suas infinitas possibilidades de reconstrução e adaptação em diversos ambientes, em fases distintas; enquanto o segundo (filósofo) trabalha com a significação que a vida tem nas diferentes fases e nos diferentes ambientes em que se faz presente.

Desse modo podemos compreender que, de uma maneira filosófica, podemos nos construir, nos constituir em “novos seres”, podemos estar em constante formação, recriando e resignificando nossa vida e nossas ações. “[...] muitos caem, abandonam o magistério, mas milhares se descobrem mestres do ofício perene de educar. Constroem o mestre e o ofício possível e impossível” (ARROYO, 2000, p. 12).

Essa busca, essa capacidade de pensar em si e por si próprio, de autorregular-se; essa reconstrução permanente e reflexiva, em interações constantes com o meio e com outros indivíduos, é própria de cada pessoa, seja ela educadora ou aluna.

Porém, por sermos os responsáveis por um trabalho, pela condução de um grupo; por sermos os adultos e profissionais, com uma caminhada maior e com mais experiência de vida (em função do tempo e das experiências vividas), compete a nós assumirmos a responsabilidade (pois somente tem a capacidade de orientar e ensinar quem já trilhou caminhos) quanto à criação e promoção de espaços reflexivos, tendo no diálogo e no mútuo respeito o requisito primordial para o entendimento e a compreensão dessa sociedade em que vivemos e de seus diferentes

movimentos sociais; e a escola, por suas características e possibilidade de acesso, se torna um lugar de excelência.

Assim, a importância do papel do educador é fundamental.

A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. Consequentemente esta capacitado a formar a infância, os 'in-fans' não falantes, os aprendizes de humanos. Toda a relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices (ARROYO, 2000, p. 10).

Estamos acompanhando as transformações que a sociedade está passando. São tantas mudanças e avanços na questão tecnológica que, não raras vezes, nos assustamos e até questionamos se o papel do educador ainda é necessário e importante, pois com a informatização, cada vez mais surgem cursos, capacitações e *softwares* que prometem tudo. Quase falam e respiram por nós.

Da mesma forma, assistimos assustados, quase que imobilizados, o descaso e o desrespeito aos valores humanitários empregados em nossa sociedade, mergulhada numa desigualdade ímpar, estruturada sob um sistema capitalista que perpetua valores muito próprios, com apelos exagerados ao consumo e que reforça as bases de uma lógica que não está alicerçada na ética e na solidariedade humana.

E então surge a questão: ainda há um lugar para a ação do professor nestes tempos, tão diferentes daqueles que almejamos e sonhamos construir através da educação? Como significar nosso trabalho, para nós mesmos e para aqueles com quem desenvolvemos nosso ofício? Nossas posturas profissionais precisam ser revisitadas? Será que nossa história chegou ao fim?

Arroyo (2000, p. 19) nos alenta dizendo que não, que nossa história não chegou ao fim. Ele diz que:

[...] o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda

as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. As tentativas de racionalização empresarial não conseguiram tornar essa qualificação dispensável.

Sendo assim, precisamos nos apropriar do valor que temos como profissionais éticos, responsáveis, engajados politicamente, formadores de ideias e opiniões.

Não ignorar que a escola, como direito, só vança quando enraizada no subsolo social. Na trama, nas redes e nos processos de produção e reprodução social e cultural. Mas não confundir esse subsolo com mobilizações e campanhas periféricas, com adesões pontuais e voluntaristas. É todo o contrário do que nos orienta quando defendemos o enraizamento social e cultural do direito à educação e à escola. O magisério não é descartável (ARROYO, 2000, p. 24).

Somente pelo conhecimento, pelo trabalho de significação e humanização da história (realizado com maestria pelo educador) construída ao longo dos séculos, é que acontecerão as mudanças que precisamos para tornar este mundo mais justo e mais humano.

Faz-se indispensável entender que somos um referencial e que se mudanças acontecerem na sociedade, é porque tem nossa “mão, nosso cérebro e nosso coração”.

Porém, para que a compreensão do papel fundamental do educador seja firmada pela categoria é requisito indispensável a formação continuada.

O professor precisa estar convicto de sua importância para aqueles a quem desempenha seu trabalho, já que nós, seres humanos somos os únicos seres da mediação. Tornamo-nos humanos em interação com o outro humano. Precisamos do outro, com experiência diferente da nossa para nos produzirmos. Não há como aprender diferente.

A condição humana atrelada ao nosso ofício de professor, reforça mais uma vez o papel decisivo que temos, ou seja, de conduzir os aprendizes ao mundo do conhecimento, transformando este (o conhecimento), em algo significativo e capaz de promover, em cada um, de maneira distinta,

novos significados, estabelecendo condições para mudanças de posturas e entendimento do mundo nas pessoas que a ele tem acesso.

Hoje vivemos uma crise ética, e o resgate da escola e do professor se dá por nós mesmos. A escola é o nosso espaço. Somos educadores, trabalhamos e produzimos o conhecimento, influenciando gerações. Para isso nos formamos diariamente. Não precisamos que nos digam que somos importantes, pois sabemos sê-lo.

Se inventam encontros, mais da categoria do que oficiais. Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e o pensar educativo, sobre os projetos da escola, sobre as áreas do conhecimento, sobre as condições de trabalho, salariais, de carreira, de estabilidade. Sobre nossa condição e identidade coletiva. Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam (ARROYO, 2000, p. 19).

Dessa maneira, mais uma vez se reforça a importância de nosso papel. Os sujeitos não aprendem o que nós ensinamos, mas aprendem porque nós ensinamos. E, esse ensinar deve vir recheado de alegria, de entusiasmo; e a nós compete resgatar os encantos que podem existir no espaço da escola e na sala de aula.

Portanto, que caminhos deverão seguir os educadores para garantir que esse brilho no olhar, que esse gostar de gentes tão diferentes seja o desafio que nos encanta e alegra nossa jornada?

Muitos são os trajetos. Porém cada professor deve procurar o seu, tendo a consciência de que sair ou mesmo fugir de um trabalho angustiante é possível quando o fazemos bem feito, e que o trabalho é a concretização do nosso caráter, do nosso ser ali revelado, exposto e que ficará como exemplo (negativo ou positivo) para as gerações. Afinal aquilo que ensinamos, que transmitimos, testemunhamos e criamos juntos são o nosso legado para o futuro.

Precisamos pensar nossa prática, reavaliar nossas posturas e acreditar no trabalho coletivo da categoria.

Considerações finais

Neste trabalho refletimos que a educação se faz no cotidiano da sala de aula, mas que é imprescindível a formação em carreira para dar suporte ao ofício desempenhado cotidianamente. Ainda, que o grupo de educadores, através de um trabalho coletivo, consegue rever suas práticas e autovalorizar-se, tanto como profissionais como também enquanto pessoas; que o trabalho engajado, cooperativo, com sustentação teórica, reforça no profissional sua condição de professor e o torna mais preparado para o desempenho de seu ofício.

Dessa maneira, o texto serviu para refletir sobre nossa atuação enquanto profissionais da educação pública e reafirmar que quanto mais conscientes da importância e valor de nosso trabalho estivermos, mais significação daremos a ele; conseguindo assim, superar os desafios inerentes ao nosso ofício e nos fortalecer no grupo para desenvolver um trabalho qualificado.

O trabalho de formação permanente, desenvolvido de modo reflexivo e cooperativo, possibilita revisitar nossas histórias de vida, buscando resgatar o encanto que um dia nos levou a querer trabalhar com seres humanos, nesse ofício tão belo que é o de ensinar e aprender com diferentes pessoas e culturas.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 4. ed. 2006. Disponível em: <http://www.travessa.com.br/educacao_carinho_e_trabalho_burnout_a_sindrome_da_desistencia_do_educador_que_pode_levar_a_falencia_da_educacao/artigo/a3f98929-f72f-48f9-ae78-1f35c99a0b30/pcd=028?utm_source=buscape&utm_medium=buscape&utm_campaign=buscape>. Acesso em: dez. 2012.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Endereços de internet

<<http://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout/>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Autopoiese>>. Acesso em: 06 set. 2014.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%92ndrome_de_Burnout>. Acesso em: 08 set. 2014.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%92ndrome_de_burnout>. Acesso em: 08 set. 2014.

A linguagem ressignificada: uma experiência com a literatura

Angela Knebel Michae ¹⁵

Marlene Krütli de Jesus ¹⁶

Simone Terezinha Graupe Maçalai ¹⁷

Educar para a sociedade contemporânea é um desafio para quem, como nós, trabalha com crianças e adolescentes. Isto porque a transmissão de conhecimentos, por si só e, por mais relevantes que sejam, não é suficiente para instrumentalizar o educando de forma a compreender, selecionar, organizar informações, bem como relacionar-se, construir autonomia, desenvolver a criatividade e valores, competências primordiais para a formação do cidadão crítico, reflexivo e responsável.

Entendemos que, para que isto se torne possível, o domínio da linguagem verbal em suas múltiplas formas é condição para a construção do conhecimento e para a plena participação na sociedade de todo cidadão.

O desenvolvimento da competência leitora pressupõe a linguagem verbal, entendida como processo de interação que se realiza nas práticas sociais, nas vivências do educando. Nesta perspectiva, as habilidades, o saber fazer, tornam-se essenciais para o domínio da leitura nas diversas situações de comunicação.

¹⁵ Formada em Letras Plenas e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Professora da E. E. E. F. Rui Barbosa. E-mail: angela.michael@ig.com.br.

¹⁶ Formada em Pedagogia. E-mail: mkjgre@yahoo.com.br.

¹⁷ Formada em Pedagogia. E-mail: simone.tmg@gmail.com.

Vygotsky, em sua teoria histórico cultural explicita que a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove. No ideal desse estudioso a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Para ele, já na primeira infância isto significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, em uma perspectiva holística e integrada (Vygotsky *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 222).

A leitura, como processo de significação, compreende a interação entre os interlocutores (as crianças) e o objeto individual, o livro e o texto literário. É individual e singular porque permite a decifração, a interpretação, a reflexão, a imaginação de cada um na construção dos sentidos para o que lê, sentidos esses que são enriquecidos no momento de compartilhar, comunicar, confrontar o que se leu com outros leitores (colegas), ampliando seu repertório e seu prazer de ler.

Lerner (2005) afirma que durante a leitura são mobilizados diversos conhecimentos, segundo ela, comportamentos leitores de dimensão social e de dimensão psicológica.

Os primeiros, segundo essa autora, referem-se à capacidade de “comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal [...]” (*Idem*, 2005, p. 62).

Os segundos, por outro lado, implicam a capacidade de:

[...] antecipar o que se segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor; identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo [...] (LERNER, 2005, p. 62).

Ao propormos um trabalho com a leitura no quinto ano, escolhemos como objeto de ensino algumas situações comunicativas que

precisávamos desenvolver: leitura e escuta, capacidade de interpretar e comunicar oralmente a linguagem oral, considerando-se aspectos como a entonação, a pronúncia das palavras, prosódia, gestualidade e recursos que poderiam ser utilizados para a contação da história selecionada pelo aluno-leitor.

Além disso, ampliar a competência do aluno para a produção do texto oral e escrito, motivando-o para a escrita, o planejamento, a reescrita, buscando perceber as características e as finalidades do gênero selecionado, também foram aspectos considerados nesta proposta.

Sendo assim, trabalhamos a linguagem como o lugar da interação humana, que se constitui nas relações sociais, no processo de interlocução entre os sujeitos. Acreditamos ser esta uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento das capacidades necessárias aos usos da leitura e escrita no quinto ano do Ensino Fundamental.

Esta proposta teve como objetivo tornar a leitura uma prática social prazerosa e que, ao mesmo tempo, trouxesse o desenvolvimento de atitudes, habilidades e comportamentos leitores, devidamente organizados e planejados por nós, professores. Vygotsky (2008, p. 103), no livro *A formação social da mente* afirma que: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

A propósito do planejamento das atividades não poderíamos deixar de nos reportar ao texto literário e da relevância que este assumiu ao possibilitar a formação de leitores capazes de refletir sobre os múltiplos sentidos que a literatura oferece. Neste contexto, não há livros fáceis ou difíceis de ler ou que sirvam como “expedientes ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais” (BRASIL, 2001, p. 37).

Sendo assim, a partir do universo literário estabelecemos relações entre a literatura e a leitura, além de outras linguagens que nos serviram como suporte para a construção dos significados desta leitura, como a encenação, o grafismo, o movimento gestual e corporal, além das habilidades de ler fluentemente, sendo capaz de realizar uma síntese com clareza e objetividade.

Além disso, saber selecionar as informações da obra, tais como o nome do autor ou autora, do ilustrador ou ilustradora, da editora, do número de páginas para compor sua apresentação oral, usando linguagem adequada a esta situação comunicativa, ou seja, expressar-se oralmente de modo mais formal, evitando clichês próprios da língua oral (aí... aí..., “tipo”, daí), substituindo-os por outras expressões ou conectivos (por isso, depois disso...), foram orientações dadas aos alunos para esta atividade.

No processo do preparo cuidadoso para a expressão oral do livro selecionado, além do cuidado com a linguagem, observou-se também a importância de mergulhar no universo narrativo, isto é, saber com detalhes quem são os personagens, os lugares da história, o que acontece, os momentos de maior tensão e o desfecho. Sendo assim, nos reportamos mais uma vez a Brasil (2001) para afirmar que:

[...] é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor (BRASIL, 2001, p. 37-38).

A prática pedagógica relatada a seguir foi realizada pelas turmas 51, 52 e 53, do quinto ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa, do município de Ijuí.

Esta experiência está inserida em um contexto de uso do texto literário, através do teatro, dos alunos dos anos finais da escola que se

apresentaram no evento anual que denominamos Jornada de Literatura, no qual os alunos do quinto ano participaram como ouvintes. A partir destas representações teatrais o prazer pela leitura atingiu o ápice: os alunos queriam descobrir e ler histórias, especialmente os contos de fadas e também expressar oralmente essa leitura, mas de um jeito diferente!

Então propomos a eles que contassem suas histórias caracterizados como personagens, valendo-se de acessórios, maquiagens, cenários, para sua apresentação. Neste processo, os alunos tiveram total liberdade para selecionar seus autores e textos.

Depois de cada um selecionar sua obra literária, as professoras orientaram como seria a apresentação de cada um (a linguagem, os dados do livro, saber detalhes dos personagens e da história, a caracterização, figurino etc.).

Este trabalho de orientação e preparação teve a duração de um mês, em que os educandos foram desafiados a relatar uma história caracterizados como personagem do livro lido. Foi muito interessante perceber como eles buscaram subsídios na própria história (na observação das características do personagem que desejava representar), envolvendo a família nas sugestões de figurino e, usando a imaginação, compuseram “seu personagem”. Eles realmente se envolveram e se apropriaram da obra escolhida, ressignificando-a conforme suas vivências.

Então, no dia combinado, alvoroço geral, apareceram o Saci, o Mágico, a Árvore, o Indiozinho, a Narizinho, o Visconde de Sabugosa, a Alice, a Julieta, o Esqueleto, a Branca de Neve, a Clara Luz, o Pedrinho, João e Maria... Cada um com sua singularidade que remetia ao personagem conhecido, mas não uma cópia dele! Cada aluno e aluna ressignificou o personagem escolhido conforme seu jeito de ser, sua personalidade e o desejo de encantar a plateia (a professora e os colegas). O saci, com seu gorrinho vermelho, pulando numa perna só, Clara Luz, uma fadinha moderninha com suas asas e tiaras, Narizinho, de tranças, bermuda e camiseta... O Visconde, com seu crepom verde e amarelo fez lembrar nossa infância e o *Sítio do Pica-pau Amarelo*! Enfim, cada criança encantou e fez este trabalho ter valido muito a pena.

Após este encantamento inicial, começamos os relatos orais da obra lida em um cenário especialmente preparado na sala de aula.

Percebemos que cada um se preocupou em relatar de forma clara e sequencial sua história. Às vezes havia o interesse das crianças-ouvintes em perguntar sobre alguma cena ou personagem para o narrador, indagações prontamente atendidas.

A interação se deu então por alguns questionamentos e pela escuta, atenção e respeito ao colega que estava relatando.

Além disso, alguns alunos não se contentaram apenas em relatar, mas interpretaram falas, criaram gestos e posturas para seu personagem.

No decorrer do processo foram produzidos cartazes sobre as obras literárias lidas com desenhos e informações.

Ao final dos relatos, as crianças já realizavam uma apreciação e autoavaliação, em falas como: “Profe, na próxima vez vou interpretar mais! ”; “... vou falar mais alto...”; “Adorei esta atividade!”.

Acreditamos ser relevante a experiência que relatamos com o texto literário, a fim de contribuir para a formação de leitores em nossa escola “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001, p. 37-38).

Além disso, este trabalho corrobora e amplia os usos da linguagem, principalmente oral e corporal, adequados a seus destinatários e aos objetivos a que nos propomos.

Desta forma, esta proposta surgiu também da preocupação com o texto escrito, decorrente do texto oral, pois verificamos que as produções realizadas, resenhas e outros textos, por si só, não eram suficientes para o acesso de todos às culturas de escrita e ao sucesso escolar.

Assim, a ampliação das competências para o uso da língua oral em nossas aulas possibilitou aos educandos do quinto ano agirem no mundo, por meio da leitura, interpretação, ressignificação das histórias clássicas e contos populares.

Sendo assim, entendemos que a linguagem mais do que instrumento de comunicação, é instrumento de apropriação da cultura, através da leitura crítica, ressignificada, com autonomia de compreensão e liberdade de criação e expressão, visando a formação de um ser humano expressivo, criativo, crítico, comunicativo e transformador.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 5. ed. São Paulo: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Literatura: a arte que contribui para o desenvolvimento do sujeito leitor e escritor

Meraci Claudieli de Miranda Moraes¹⁸

O presente trabalho foi desenvolvido seguindo a linha da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O tema relacionou-se à importância da literatura na formação dos sujeitos leitores e escritores. Partindo do pressuposto que a literatura é importante, foram discutidas ao longo da prática as características de uma boa literatura para crianças, o uso que a escola faz da mesma em sua rotina diária e as possibilidades de leitura e escrita a partir de histórias significativas. Justifica-se a importância da literatura pelo fato de esta estar presente na vida das crianças desde muito cedo. Outro fator que justifica o uso de histórias no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos é que estes, em idade de alfabetizar-se, vivem em um mundo que passeia pela realidade e pela fantasia, pela ludicidade e pela imaginação. Isso, ligado ao fato de a criança necessitar de um ambiente rico em informações e possibilidades para aprender, torna a literatura um caminho interessante a ser seguido. Enquanto educadores é necessário perceber o que incomoda, o que tira o sujeito do seu lugar comum. Atualmente é um grande desafio envolver as crianças com a paixão e o prazer pela leitura. Em uma realidade em que a tecnologia absorve a atenção de todos, crianças e adultos, é necessário pensar em projetos que tenham o poder de oferecer atividades que façam

¹⁸ Meraci Claudieli de Miranda Moraes, graduada em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (Polo Ijuí-Fagep), professora dos anos iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Penha, e-mail meraam.m@hotmail.com.

com que as crianças questionem o mundo, encontrem respostas através da literatura e vejam os livros e histórias como algo prazeroso e rico em significações. Outro fator relevante que se almejou na realização desse projeto é a constituição de um sujeito leitor e escritor, que se perceba capaz de atuar na sociedade por meio da leitura e da escrita, tornando-se um sujeito letrado. Os conteúdos envolvidos no projeto proposto estão relacionados ao processo de desenvolvimento do prazer que a leitura pode trazer aos sujeitos, as contribuições para a melhoria da escrita, além do aperfeiçoamento da linguagem oral, facilitando a comunicação entre os sujeitos. Para alcançar os objetivos traçados pensou-se em um projeto que envolva o estudo de obras literárias de um autor local, mas que se consagrou, em vários lugares, com suas histórias para crianças. Partindo desta obra foram pensadas atividades que envolvessem pesquisas, seminários, peças teatrais e passeios de estudo, constituindo um rico e significativo roteiro de estudos.

Além disso, contações de histórias e explorações das mesmas estiveram constantemente presentes durante a realização do projeto. Para avaliar as crianças utilizaram-se meios como a observação diária do desenvolvimento dos alunos, a participação dos mesmos quanto à avaliação de sua própria aprendizagem, além do acompanhamento dos registros escritos, como produções textuais, participação por meio da linguagem oral, entre outros aspectos. Cabe ressaltar ainda a importância de um referencial bibliográfico que ofereça suporte para o projeto. Baseando-se em autores como Fanny Abramovich, Carlos Cagliari e outros, foram sendo encontradas as respostas para as indagações nascidas de uma prática pedagógica que tem no educando seu foco central e para uma educadora que deseja melhorar sua prática diária. O projeto teve a intenção de contribuir para a constituição de sujeitos que buscam na literatura respostas para suas perguntas, resoluções para seus conflitos e, além disso, momentos de prazer através da imaginação, da ludicidade e da criação de suas próprias histórias.

Sabe-se que todo o projeto nasce de uma pergunta, de inquietações e do desejo de aprender. Outro aspecto importante do projeto é que este possibilite ao educando oportunidades de busca, pesquisa e construção de aprendizagens significativas. As turmas dos quartos anos, da Escola

Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Penha, tinham como característica o gosto pela literatura. No entanto, ainda precisavam desenvolver, além do prazer e interesse pelos livros, a produção textual, a linguagem oral e também o desejo de acrescentarem, em suas práticas de leitura, livros que apresentassem enredos mais extensos, que exigissem senso crítico e interpretação mais aprofundada acerca dos assuntos. Isso possibilitaria que desenvolvessem uma nova visão sobre a literatura. Porém, o prazer pela leitura não poderia ser deixado de lado, pois esse é o principal combustível para a constituição de leitores. Cabe citar o pensamento de Fanny Abramovich, relacionado à importância da literatura para as crianças:

[...] ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar problemas...e assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas[...] (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Além disso, a literatura infantil é e sempre foi entendida como parte fundamental do desenvolvimento da criança, desde o ventre materno, quando a mãe embala seu filho com canções carregadas de histórias, passando pelo período em que curiosos bebês de delíam levando à boca livros confeccionados com material próprio para eles. As crianças vivem fortemente suas fantasias e imaginação da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, quando já realizam suas próprias leituras, mas ainda têm grande interesse em ouvir histórias.

Diante disso, é importante, além do trabalho com os conteúdos específicos de cada ano, explorar atividades que impulsionem as crianças na busca de novas leituras, proporcionando momentos mágicos e carregados de significação, pois é fato comprovado do quanto as histórias contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos, capacitando-os à interação com seus pares, resolvendo problemas, criando caminhos

para que cresçam observando o mundo à sua volta e transformando a realidade em que vivem.

Sendo assim, o uso do livro em sala de aula, atualmente, tem o objetivo de constituir sujeitos críticos e reflexivos que possam transformar e ressignificar o mundo em que vivem. A escola é o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a constituição do indivíduo. E, nesse espaço, privilegia-se a leitura, pois de maneira mais abrangente, ela estimula o exercício da mente. Evoca a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamiza o estudo, amplia o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Segundo Luiz Carlos Cagliari (1989), a escola desempenha uma das principais atividades necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, a leitura. Para ele é mais importante saber ler do que saber escrever, já que a maioria das aprendizagens adquiridas e construídas pelos sujeitos em sua vida tem como meio a leitura. Nessa afirmação, pode-se usar como exemplo um indivíduo que é um bom leitor, mas que apresenta dificuldades em outras atividades. Este poderá desenvolver-se na sua vivência fora da escola, constituindo-se como um sujeito capaz de interagir com o meio e com os outros. No entanto, se um aluno obtiver notas excelentes em outras áreas, mas não for um leitor capaz de compreender aquilo que lê, apresentará deficiências em seu desenvolvimento enquanto sujeito sócio-histórico. Diante disso, pode-se afirmar que uma formação de qualidade passa necessariamente pelo desenvolvimento de um sujeito leitor, capaz de ler o mundo à sua volta.

Por isso, acreditar num projeto que envolva as crianças em atividades significativas, relacionadas à leitura e escrita é acreditar nas possibilidades de aprendizagem de cada indivíduo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

Pensando e refletindo acerca disso e levando em consideração a faixa etária dos educandos, entre nove e dez anos, decidiu-se explorar a obra do escritor gaúcho Erico Veríssimo, dedicada ao público infantil. Por serem histórias que apresentam o universo infantil e se aproximam das diferentes realidades que circulam em nossas escolas, acreditou-se que

o interesse dos educandos seria significativo, o que, ao longo do projeto foi sendo confirmado.

O segundo passo foi elencar algumas questões que precisavam ser resolvidas ao longo da realização do projeto, como por exemplo: Quem lê muito, necessariamente escreve com maior facilidade, utilizando a criatividade, a imaginação, a sequência de fatos? Crianças que leem são sujeitos que pensam, criam e recriam situações? Como deve ser a literatura para as crianças: pormenorizada e fácil ou criativa e significativa? Por que é necessário ler além dos questionários e resumos tradicionais? É possível resolver conflitos através da literatura? Qual é o lugar/papel do educador nesse processo?

Todo projeto também necessita possuir objetivos que deverão ser atingidos ao final do processo. Então, pensando nos questionamentos que levaram às reflexões e ao desejo de desenvolver atividades significativas, foram pensados e elaborados alguns objetivos que nortearam as práticas posteriores. Foram eles: Ajudar o aluno a construir sua autonomia como leitor e também como criador de histórias. Fazer da sala de aula um espaço de constante leitura, explorando as obras de Erico Verissimo, valorizando autores do nosso estado. Explorar as diferentes linguagens, como oralidade, teatro, movimento, como meio para desenvolver os mais diferentes conceitos do uso da leitura para a criança. Envolver a criança na percepção quanto ao seu papel de sujeito integrante da sociedade e seu agente transformador.

Após os objetivos serem traçados iniciaram-se as atividades. Estas foram divididas em momentos, para uma melhor organização do trabalho. Além das obras de Erico Verissimo, foi explorada a literatura “Vê é uma caixa”, da escritora Valéria Belém, usada como fonte desencadeadora das demais atividades.

Processo de desenvolvimento:

Tema: Crianças contando, reinventando e vivendo histórias com Erico Verissimo.

“Quando um homem grande entra na minha casa, tem de subir toda a escada, degrau por degrau. Quando uma criança entra no meu castelo, é a escada que sobe com ela.”

1º momento: Contar a história “Vê é uma caixa”, da autora Valéria Belém.

No livro de Valéria Belém, algumas crianças resolveram fazer uma brincadeira: comparar seus colegas e amigos com objetos. “Vê é uma caixa, Mauro é puro livro, pois está sempre cheio de histórias, e Diná é como um chiclete”. Como reagiu cada um, ao ser comparado com tal objeto? Vê, passado o susto, decidiu assumir “seu jeitinho caixa de ser”. Foi além: começou a fazer caixas, para dá-las de presente.

Essa atitude desencadeou uma série de eventos afetivos nas pessoas que eram de seu convívio. Todos amavam os presentes que recebiam, inclusive uma mulher mal-humorada, que morava na rua da escola e que tinha um jardim. “Tanto azedume não combinava com flores perfumadas!” (p. 18). Bastou ela receber de presente uma caixa, do formato e do tamanho de uma chave, que seu coração se abriu.

2º momento: Conversa com a turma a respeito das características de cada colega da turma, sempre enfatizando a necessidade e a importância de respeitar o outro e seu modo de ser. Cada um deveria registrar, através de desenhos, a quem ou a que se compararia, de acordo com seu modo de ser, de agir.

3º momento: Confecção de caixas, utilizando caixas de fósforos com pequenas mensagens, criadas e escritas pelas próprias crianças, que foram disponibilizadas em um espaço da escola, para que as pessoas pudessem ter acesso e ler, melhorando assim o seu dia. Também foram utilizadas na reunião de pais, como forma de oferecer o carinho dos filhos a eles.

4º momento: Partindo do trabalho com as caixas, decorou-se uma caixa maior com os desenhos realizados pelas crianças no 2º momento. Esta foi utilizada pela personagem Vê (vívda e interpretada pela coordenadora pedagógica da escola), no dia em que visitou a turma, trazendo com ela diferentes títulos do autor gaúcho Erico Verissimo, direcionados ao público infantil. São eles: *O urso com música na barriga*, *Rosa Maria no castelo encantado*, *As aventuras do avião vermelho*, *Os três porquinhos pobres* e *A vida do elefante Basílio*.

5º momento: Visita da personagem Vê. Esta compartilhou algumas informações com as crianças a respeito da importância da leitura na vida das pessoas e contou um pouco a respeito do autor Erico

Veríssimo. E, por último, presenteou a turma com a caixa, contendo as literaturas citadas no 4º momento.

6º momento: Realização de pesquisa sobre a vida do autor. Cada criança levou como tarefa de casa, a busca por informações a respeito da vida e obra de Erico Veríssimo. Munidos do material, produziu-se, em grupos, cartazes contendo tópicos que as crianças julgaram importantes sobre o autor.

7º momento: Apresentação, em forma de seminário, das informações trazidas pelos grupos. Nesse momento foi importante estimular cada criança a falar algo a respeito da pesquisa, desenvolvendo a oralidade e a desinibição frente a outras pessoas.

8º momento: Juntamente com as crianças, escolheu-se um dos títulos para ser explorado em sala de aula e se combinou que as demais histórias seriam levadas por cada um dos alunos, de maneira organizada. A professora controlou as retiradas, anotando o título de cada livro. Cada criança poderia permanecer com o livro por três dias.

9º momento: O título escolhido pela turma foi contado em forma de capítulos. Para cada capítulo, uma atividade diferente foi realizada: relato oral, escrita da opinião sobre o mesmo, resumo, criação de uma suposta continuação do próximo capítulo, confecção dos personagens (utilizando materiais alternativos).

10º momento: Organização, no hall de entrada da escola, do Espaço Erico Veríssimo, com o objetivo de expor as produções realizadas pelos alunos ao longo do projeto. Assim foram expostos cartazes produzidos, personagens das histórias confeccionados pelas crianças e suas famílias, textos, desenhos entre outros.

11º momento: Planejamento com as crianças de uma viagem de estudos, à cidade de Cruz Alta, terra natal de Erico Veríssimo, com o objetivo de conhecer o museu que expõe a história do autor: vida e obra. Pesquisou-se anteriormente, na sala de informática, informações sobre a cidade, o museu, os pontos turísticos.

12º momento: Desafio à turma para escrever, coletivamente, um texto a ser encenado a respeito do escritor.

13º momento: Apresentação da peça de teatro, produzida a partir do texto coletivo (citado no 12º momento), na feira do livro da cidade.

Ao concluir o projeto nem tudo ficou esclarecido. E isso é positivo, pois quando as indagações esgotam não há mais o que procurar e, então, não existiria mais a mola propulsora da pesquisa, da busca e da interação com o outro e com o meio. Perguntas? Indagações? Muitas. Respostas? Algumas encontradas. Outras ainda em processo de construção. Conceitos sendo revistos e reconstruídos. Saberes sendo revisitados e revisados. E muitas vezes desconstruídos.

Ao longo da realização do projeto, das pesquisas e buscas por novos saberes pôde-se observar o quanto um educador necessita estar em constante trabalho de reelaboração de seus conceitos, metodologias e visão a respeito dos alunos. A cada ano novas crianças e histórias chegam a nossas escolas, cheias de indagações e desejo de aprender. Cabe então, aos educadores, explorar as mais variadas linguagens, os mais diversos métodos, com o objetivo de contribuir para a constituição de sujeitos capazes de resolver situações e de conviver em sociedade, como um indivíduo ativo.

Durante a elaboração do projeto buscou-se algumas respostas às dúvidas que têm mexido com os educadores, retirando-os do lugar comum, desacomodando-os e remetendo a novas práticas pedagógicas. Desejou-se saber a respeito da importância da literatura na vida dos sujeitos, na construção do processo de aprendizagem e da contribuição desta na vida de cada um. Por meio das leituras realizadas e das relações feitas com a prática diária da sala de aula, percebeu-se que de fato é possível aproveitar de muitas maneiras as histórias infantis para oferecer ao educando uma aprendizagem de qualidade.

Desde o aprender a ler e escrever, de maneira autônoma e independente, passando pelo conceito de que ler é algo tão prazeroso, em especial quando ligado às atividades relacionadas ao brincar e ou à tecnologia, até a resolução de conflitos pessoais, a literatura traz grandes contribuições.

Outro conceito que pode ser desconstruído e reconstruído foi a respeito do quanto é importante aprender a ler com qualidade, ou seja, não apenas decodificar os códigos, mas saber compreendê-los e utilizar tal habilidade cotidianamente, como forma de libertação da alienação e da dependência excessiva do outro. Perceber que a escola consegue constituir sujeitos leitores e assim cumprir com seu papel social, é importante para

desmistificar alguns conceitos que ainda não percebem o sujeito como alguém dotado de habilidades e competências diferenciadas, que o fazem ser único. Então ser leitor constitui-se, segundo Jean Foucambert, na capacidade de desejar compreender o outro para compreender a si mesmo.

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciada de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Mas, além disso, fica a necessidade de sempre buscar mais. Mais aprendizagem. Mais capacitação. Mais respostas. E, claro, mais perguntas. Afinal são elas que nos movem e nos fazem sair da zona de conforto.

Esse é apenas um passo para procurar desenvolver um trabalho que alcance uma educação de excelência e qualidade. Temos em nossas mãos sujeitos que têm o direito ao acesso à educação. Mas mais que acesso, têm o direito de aprender de fato e tornarem-se sujeitos de sua própria história. E, se o papel da escola, também é um papel social, nada mais lógico e necessário que preparemos os educandos para a vida em sociedade, como sujeitos ativos e que sabem exigir aquilo que é um direito seu: educação de qualidade.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

“Mudar é difícil, mas não impossível”: repensando possibilidades de combate à violência no âmbito escolar

Luana Dettmer Cabreira¹⁹

Leila Maria Goi²⁰

Introdução

A contemporaneidade é marcada pelo fenômeno da violência nas suas mais diferentes gradações. Tal fenômeno tem se expandido, sobretudo, no âmbito educacional. Não raras são as vezes que nos deparamos com crianças bastante agressivas, seja pela necessidade de chamar a atenção em algo nelas ou para chamar a atenção para elas. Muitas vezes, tanta agressividade se deve ao fato de essas crianças terem sofrido algum tipo de agressão e, por isso, tornam-se também hostis.

Sendo assim, torna-se muito importante dar-se uma atenção especial nos casos de violência dentro da sala de aula, tendo em vista que a violência pode transformar os indivíduos em pessoas também agressivas ou que querem mudar essa realidade. A importância de abordar este assunto se apresenta pela necessidade de refletirmos sobre

¹⁹ Pedagoga pela UFSM- acadêmica dos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia clínica e Neuropsicopedagogia pela UNINTESE, Professora do 4º Ano - Escola Estadual de Ensino Fundamental Ijuí

²⁰ Professora do 5º Ano Escola Estadual de Ensino Fundamental Ijuí.

um fenômeno cada vez mais presente nos cotidianos escolares. Sua frequência na atualidade exige urgência em seu combate com amor e carinho para com os violentados e para com os que cometem violência. Caso contrário, a violência poderá causar cada vez mais problemas na escola. Por isso, é fundamental que se inicie de modo bastante célere a se dar maior assistência a esse assunto dentro das escolas e na sociedade em geral.

Tendo como base tais pressupostos, buscaremos através desse artigo uma reflexão sobre o assunto em questão a partir de uma base bibliográfica relacionada à violência em sala de aula. Dessa forma, esse estudo procura entender as relações dentro de sala de aula, tanto na relação entre aluno-aluno quanto na relação entre aluno-professor.

O fenômeno da violência: repensando suas bases históricas no contexto brasileiro

A questão da violência no Brasil é algo histórico. Ao se estudar a história do nosso país, percebemos que, desde o seu descobrimento, o Brasil era dependente em todos os aspectos de Portugal. Como demonstra o clássico poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade:

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido o português.

Este poema busca demonstrar como o português buscou inserir os indígenas na cultura europeia. O processo de colonização do País nunca se mostrou como uma troca de culturas, mas sim uma aculturação da população que habitava o território recém-descoberto, um forte processo de violência contra os habitantes locais.

Durante o período em que o território brasileiro era uma possessão portuguesa, por se tratar simplesmente de uma colônia de exploração, nunca se pensou em semear os requisitos básicos para a constituição de uma sociedade com princípios de igualdade. Este aspecto influenciou durante muito tempo a história nacional, estando fortemente arraigado ainda durante o período imperial. Da falta de consciência da igualdade e do respeito pelo outro na história do Brasil, o mais marcante negativamente foi a escravidão, sendo que o nosso foi o último país cristão-ocidental a abolir esta prática. (CARVALHO, 2008).

As consequências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa – a formação do cidadão –, a escravidão afetou tanto ao escravo como o senhor. [...] Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e a humilhação de muitos (CARVALHO, 2008, p. 53).

A escravidão praticada durante um extenso período no País é um exemplo clássico de violência. No contexto da sociedade escravocrata podemos perceber que, mesmo após a Lei do Ventre Livre, as crianças eram escravas até os 21 anos de idade.

Já nessa época vê-se então muita violência, pois as crianças eram tiradas de suas mães, abandonadas por serem filhos de senhores com escravas. Além disso, a pobreza era também motivo de abandono. Depois desses fatos então vieram muitos outros na história do nosso país, nos quais podemos observar atitudes de violência, como, por exemplo, o trabalho infantil, a prostituição infantil, crianças que passam por situações de fome, entre outros. E, por esse motivo, percebe-se que, mesmo após muitas lutas para se conquistar a liberdade e ações contra violência, ainda assim essa é muito presente em nossa nação.

A violência, historicamente, tem se expandido nos mais distintos ambientes. O âmbito doméstico é o mais comum, no qual ela é praticada pelas pessoas que deveriam proteger as crianças, mas, pelo contrário, são as que mais aumentam os percentuais da violência. Outro espaço onde ela se prolifera é o escolar. A escola, no que tange a violência, pode ser tanto produtora quanto produto. Pode ser tanto algoz quanto vítima,

tendo em vista que em suas relações estabelecidas (aluno-aluno/aluno-professor/professor-aluno) a escola pode gerar e sofrer violências.

Após este breve retrospecto histórico buscamos no próximo item compreender melhor as diversas faces desse fenômeno como premissa para que possamos lançar não receitas, mas alternativas de superação da violência nos domínios escolares.

Formas de violência: reconhecer para agir

Quando nos referimos à violência, não estamos tratando apenas da agressão física. Temos que ter claro que a violência física é o último estágio de brutalidade, mas não é a única forma de violência. As agressões psicológicas podem ser tão ou mais prejudiciais aos sujeitos do que a violência física.

A classificação mais usual das geralmente denominadas formas de violência é: violência física, psicológica e sexual. Classifica-se a violência sexual em abuso sexual e exploração sexual comercial: o abuso sexual em intra e extra-familiar; exploração sexual em prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais. Cabe ressaltar que, na análise de situações concretas, verifica-se que essas formas não são excludentes, mas sim cumulativas. Por exemplo, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se presentes, além da econômica, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral. Por fim a violência simbólica estimula todas as formas de violência (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 31).

Seja física, simbólica, verbal, psicológica, econômica, social, política, institucional ou com qualquer outra denominação possível, a complexidade do fenômeno da violência se apresenta cada vez mais em diferentes espaços, dentre eles a escola. Por esse motivo, o pensar em alternativas para amenizar tal fenômeno constitui-se numa emergência (PACHECO, 2006).

É preciso lembrar que na maioria das vezes um determinado tipo de violência pode gerar outro. Por isso, a importância do professor prestar atenção nos seus alunos, estar atento se algum deles está passando por isso, pois na maioria dos casos os que são violentos são assim porque passam/passaram por alguma situação violenta. Porém, percebe-se em alguns momentos na sala de aula que os estudantes não recebem a devida atenção do professor. Esta falta de atenção conjugada com falta de afeto em casa pode ser fonte geradora de violência por parte dos alunos.

É necessário estudar os motivos pelos quais os alunos são violentos com os colegas ou com o professor, pois eles não são assim sem nenhum motivo. Mas é visto que muitas vezes esses estudantes são rotulados como alunos problemas, e quando por acaso eles atrapalham a aula por motivos de violência ou por estarem inquietos são mandados para a direção ao invés de o professor conversar com ele para então descobrir o motivo pelo qual está agindo daquela maneira. O docente apenas o manda para a direção, como se assim fosse resolver a situação. Pelo contrário, sabemos que dessa maneira o professor poderá até causar mais atitudes violentas no aluno, pois o mesmo se sentirá rejeitado pelo professor no momento em que for mandado para a direção, afetando assim a sua autoestima e ferindo sua imagem perante os colegas.

Nosso fundamento está na esperança de tentar melhorar nosso país, transmitindo as crianças, que passam por alguma violência, todo o respeito, amor e afeto que os educadores podem transmitir.

Todos os dias, quando ligamos a televisão nos telejornais ou até mesmo em nosso cotidiano ouvimos casos de crianças que sofrem violências diversas. Vemos crianças que passam fome, que são vítimas do trabalho infantil forçadas pelos próprios pais ou “responsáveis”. Notamos menores que moram na rua porque não têm um teto onde fiquem. Vemos crianças sofrendo violência sexual, violência física. Enfim, tudo isso faz parte de nosso dia a dia. E, quando vemos isso nos perguntamos: “O que como educadores podemos fazer para ajudar os nossos alunos para que possam libertar-se da violência? ”

Temos convicção de que alguns avanços já estão sendo feitos. Um exemplo disso foi a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este estatuto apresenta a ideia de que as crianças e jovens têm

direitos e deveres, assim eles passam a ter vez e voz. Nessa perspectiva, acreditamos que os profissionais da educação precisam conhecer com profundidade o ECA, fazendo discussões sobre o mesmo na escola. Com isso objetiva-se que todos estejam a par dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, não só lendo linearmente o estatuto, mas lendo-o nas entrelinhas, entendendo sua profundidade. Além disso, faz-se necessária a sua divulgação junto aos alunos para que estes estejam informados sobre seus direitos.

Os direitos de crianças e adolescentes são assegurados pela Constituição Brasileira e especializados no Estatuto da Criança e do Adolescente. O estatuto assegura a toda criança e adolescente os direitos básicos de viver, de desenvolver-se saudavelmente, de educar-se e de receber proteção (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 71).

Podemos perceber que muitas vezes não é feita denúncia de algum tipo de violência, pois as pessoas não estão informadas das leis que envolvem as crianças e os adolescentes, e tampouco os adultos sabem sobre seus direitos. Por isso, é preciso que os estudantes também recebam esse tipo de informação dentro da escola. Se os estabelecimentos de ensino querem formar pessoas com autonomia e que tenham o direito de exercer seu papel de cidadão na sociedade, nada melhor do que informar aos alunos sobre seus direitos e deveres.

Temos esperança para que nosso país tenha menores índices de violência infantil, mas para isso os profissionais que estão ligados diretamente à educação precisam também fazer a sua parte para que isso aconteça. Sabemos, porém que esse problema não é algo fácil de se resolver, entretanto não é algo impossível de se tentar combater em sala de aula, pois é preciso que o professor tente primeiramente mudar a realidade de sua sala de aula; e assim, acontecendo ali, essa mudança irá influenciar o restante da escola como um todo.

Pacheco (2008, p. 135), em sua pesquisa sobre violência na escola, destaca que:

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível constatar que a violência aparece cada vez mais no cotidiano escolar, fato

este que preocupa muitos professores, que buscam alternativas para amenizar o problema. Aparentemente a violência mais citada pelas professoras – colaboradoras foi aquela que se dá na relação aluno – aluno. Percebi, porém, que no decorrer das falas, a violência professor – aluno foi se delineando.

Diante disso, temos a convicção de que diminuindo a violência dentro da sala de aula, a partir do diálogo, provavelmente, os alunos perceberão que a violência não os levará a lugar algum, e que podem resolver as coisas de outra maneira. Além disso, eles também podem passar esse aprendizado para os colegas como um todo e assim a violência da escola, em um olhar geral, poderá diminuir.

Acreditamos também que a violência trazida pela criança de casa ou mesmo sofrida na escola, seja a violência de qualquer tipo, pode trazer à criança dificuldades de aprendizagem, ocasionando assim o fracasso escolar. Hoje em dia ainda se fala muito em fracasso escolar e através de pesquisas se busca saber qual o motivo desse. Percebemos que muitos podem ser os fatores que o ocasionam, sendo um destes a falta de atenção por parte dos professores quando acontece alguma violência ou quando, por falta de atenção a suas angústias, os alunos acabam por serem violentos. Cabe então à escola o papel de ser mais que um espaço de informação e construção de conhecimento, mas sim constituir-se como cenário de formação de sujeitos que se construam na sua afetividade e cognição.

De acordo com Pacheco (2008, p. 139) o diálogo é de suma importância para se combater a violência.

Acredito que frente a todo esse contexto de crise, de indignação, o comprometimento docente e o uso do diálogo surgem como duas das muitas alternativas para (ré) pensar o tipo de escola, de professores e de alunos que temos e o tipo de escola, de professores e de alunos que queremos. Ressalto a questão do diálogo, uma vez que este se apresenta como minimizador da violência. O diálogo, nessa perspectiva, constitui-se na boa vontade para a compreensão mútua, podendo chegar ao ápice do encontro humano.

Este artigo apresenta uma visão esperançosa de que nosso país tenha menores índices de violência infantil, mas para isso, não somos

utópicos e tampouco ingênuos, pensamos em fazer o possível para mudar o índice de violência na sociedade em que vivemos, nos espaços em que atuamos como educadores.

Pensar na infância e a adolescência nessa perspectiva significa reconhecer que crianças e adolescentes necessitam de atendimento e cuidados especiais para desenvolver-se plenamente e que essas necessidades constituem direitos do conjunto desse segmento social, sem discriminação de qualquer tipo (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 71).

E por mais triste que seja a realidade de violência na escola, o problema é real e é preciso que com urgência os profissionais da educação tratem esses alunos com muito afeto, carinho, respeito e profissionalismo. Ações como essas podem fazer com que os índices de violência dentro da sala de aula diminuam. Acreditamos nessa possibilidade.

Entendemos que muitas pessoas acham isso uma utopia, mas, pelo contrário cremos nas mudanças e sabemos que, se ninguém nem ao menos tentar alguma transformação, aí mesmo é que elas não acontecerão. Por isso alguém precisa começar a tentar, e é o que pretendemos fazer como educadores. Tentar a mudança primeiro na sala de aula; e então os alunos, eles mesmos, também passarão adiante essa mudança.

Acreditar no estudante e mostrar a ele que existe outro caminho, que existe uma esperança, e mostrar principalmente que ele é muito importante para toda comunidade escolar na qual está inserido - esse é um dos grandes papéis e até mesmo um desafio da escola contemporânea.

Constatamos que o primeiro passo a ser tomado para se combater à violência em sala de aula é o professor criar um vínculo com a sociedade escolar, com os seus alunos e com a família deles, para conhecê-los melhor e assim poder fazer um trabalho em união com a família e a equipe diretiva da escola. É muito importante que o professor tenha uma relação afetiva com seus alunos, pois isso ajudará muito para que possa desenvolver bem seu trabalho.

Para tanto, o educador precisa trabalhar também através do lúdico, tentando combater ao máximo a violência em sala de aula, além de trabalhar os conteúdos de forma clara, com atividades práticas quando

possível e necessário para a melhor compreensão dos conteúdos e também para o auxílio no desenvolvimento motor e psíquico dos alunos. De acordo com Moura *et al.* (2005, p. 75).

A ludicidade mostra-se um veículo excelente para a superação de dificuldades relativas aos aspectos psicomotores, bem como de deficiências na formação de conceitos, problemas de percepção e discriminação em geral, falta de coordenação motora, dificuldades na leitura e na escrita, entre outros. [...] Além disso, proporciona a vontade de expressão em todos os sentimentos, favorecendo o uso da linguagem e oferecendo inúmeras possibilidades para o aprendizado.

Portanto, realizar também atividades que façam com que eles se aproximem mais como colegas foi um dos pontos muito trabalhados nas formações continuadas da 36 CRE; ações das quais eles percebiam que uns precisam dos outros e que é muito pior quando brigam, ao invés de se ajudarem. Atividades como, por exemplo, quando forem fazer algum exercício, no qual um aluno que terminou poderá ajudar os que não terminaram; e assim eles se ajudarão e isso os tornará mais próximos. De acordo com Moura *et al.* (2005, p. 70).

Dentre muitas definições de inteligência e aprendizagem estão à capacidade de interação do sujeito com o objeto, à adaptação ao meio e a capacidade de construção mental através das trocas do indivíduo com o contexto em que está inserido. A adaptação é a maneira como os indivíduos enfrentam as situações comuns da vida.

É importante também fazer atividades que trabalhem a questão das diferenças em sala de aula. Mostrar aos alunos que todos são diferentes, que cada um como é tem seu valor e é importante, possibilitando que eles expressem seus sentimentos, opiniões e atitudes. Fazer algumas atividades com música, danças, jogos, sempre frisando a importância de que um precisa do outro.

Acreditamos também que a música tem uma grande valia para o desenvolvimento do estudante pois tem o poder de acalmar, animar, refletir, criar etc.. Sendo assim, a música poderá também ajudar a combater atitudes violentas.

A música é uma força geradora de vida, uma energia que envolve o nosso ser inteiro, atuando de forma poderosa sobre o nosso corpo, mente e coração. Além de alegrar, unir e congregar mensagens e valores, disciplinar e socializar, a música forma o caráter e favorece o desenvolvimento integral da personalidade, o equilíbrio emocional e social (Prof.^a, compositora e regente Míria Therezinha Kolling).

Assim também o jogo, a dança, a arte em si. Por isso acreditamos que trabalhar com ludicidade é muito importante. Os professores precisam proporcionar momentos agradáveis a seus alunos em sala de aula, pois os mesmos terão prazer em estar naquele espaço, e desse modo a aprendizagem se tornará mais proveitosa a todos.

Considerações finais

Constatamos, através das formações continuadas oferecidas pela 36 CRE e de leituras, que, segundo Freire, para um bom desenvolvimento em sala de aula é importante se trabalhar com temas geradores, partindo da realidade dos alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios, para ajudá-los em sua formação como cidadãos. Pretendendo também, através de uma proposta construtivista, lembrar sempre que o conhecimento não é algo que é dado como algo terminado, pronto, único, mas sim, que ele é construído através da interação do indivíduo com o meio onde vive, com o meio ambiente, com interações sociais e com os conhecimentos que ele já traz consigo.

Precisamos nos enxergar como seres atuantes. Indivíduos que não estão apenas presentes no mundo, pois somos forças geradoras, e somente através das nossas iniciativas, baseadas na fé, no potencial de cada um e de todos em mudar sua realidade e a realidade social é que iremos criar um mundo onde possamos viver como verdadeiros seres humanos.

Para que este mundo seja possível, é preciso deixar o individualismo de lado e pensar coletivamente, baseado em um diálogo fraterno. Faz-se necessário ter plena consciência dos objetivos que se quer alcançar e

sempre indagar quando as forças quiserem esvair-se, questionando-se sempre sobre: “Que mundo queremos e como será possível consegui-lo?” Vale ressaltar que este questionamento só é válido quando partimos em busca de uma práxis fundamentada no coletivo (PACHECO, 2006).

Diante disso, buscamos uma educação baseada em uma relação educador-educando que tenha como principal característica o diálogo. Este, por sua vez, tem como suporte a comunicação que se relaciona com o respeito, a solidariedade, a confiança e a humildade. Nessa perspectiva, o professor é um mediador da aprendizagem e não o detentor do poder e da sabedoria. Exemplificando, reportamo-nos ao pensamento de Freire (1987), pelo qual “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”.

Acreditamos numa proposta educacional onde exista: criação, ação, operação de situações problemas, imaginação, em que através do concreto, possamos dar oportunidade aos alunos de explorarem suas potencialidades em todas as áreas do conhecimento. Freire (*apud* GADOTTI, 2001, p. 120) afirma que “a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem”.

Portanto, é importante trabalharmos os conteúdos programáticos através da ludicidade, criando situações onde os alunos precisem usar de sua criatividade para resolver problemas e também possam através da curiosidade resolver problemas. Assim, é importante criarmos situações problemas para que os alunos procurem resolver, pois isso também fará parte da vida deles, já que em todo o seu desenvolvimento precisarão resolver problemas ou em algum momento se encontrarão numa situação problema. É papel da escola prepará-los também para isso, além do que isso estará fazendo com que eles possam desenvolver todas as suas potencialidades. Perrenoud (2000, p. 1) afirma que:

[...] no campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipo de recursos cognitivos.

Constatamos a necessidade de trabalhar respeitando as diferenças e os limites de cada aluno, para assim combater a violência entre eles, pois percebe-se que quando os alunos são violentos entre si, às vezes o são por motivos de preconceitos. Por exemplo, começavam a debochar uns dos outros, e esses deboches muitas vezes são relacionados às diferenças existentes entre eles. Por isso a importância de se trabalhar com os alunos a questão de suas diferenças, e assim também valorizá-las e respeitá-las, fazendo também um trabalho em grupo para interação da turma.

Concordamos com Perrenoud (2000, p. 19) quando afirma que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Trabalhar com as competências significa também desafiá-los a desenvolver problemas e resolvê-los da melhor maneira, no momento e na hora certa. Dessa forma, é preciso trabalharmos através do real, do concreto, através do contexto onde o aluno está inserido, e assim então desenvolvermos as aulas.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 49).

É pertinente utilizarmos todos os recursos que a escola disponibiliza, como sala de vídeo, biblioteca, sala de informática e etc, para explorarmos ao máximo o meio onde os alunos estão inseridos e assim desenvolvermos os conteúdos também através desses espaços. Tralharmos tendo como base a interdisciplinarietà para um bom desempenho das aulas, pois trabalhando a partir da realidade dos alunos é que podemos também combater a violência. Dessa maneira, a escola demonstra aproximação e interesse pela vida dos mesmos.

Referências

CARVALHO, José Mutilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula, FALEIROS, Eva Silveira, **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Coleção Educação Para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FREIRE, p. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A1987. Disponível em: <http://www.escolapaulofreire.com.br/hpprof/valeria/importancia_musica.htm>; Acesso em 11/06/2009

GADOTTI, M. **Reflexões mais recentes**. Disponibilizado em <<http://www.paulofreire.org/pf/vidaobra.htm>>. Acesso em 11/06/2009

MOURA, Alexandra, ROSA, Ana Paula Cáceres, MORAES, Betania Marques, FLÔRES, Juliana de Moraes e SANTOS, Tatiane, **Tendências Contemporâneas da Inclusão**. Santa Maria: Editora, UFSM, 2005.

PACHECO, C. R. C. Violência, Educação e Autoridade: Entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. *In*: CUNHA, J. L. & DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

_____. **“Caminhando sobre o fio da navalha”**: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e as suas relações com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2006.

PERRENOUD, p. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Meio ambiente sustentável uma reflexão pedagógica

Célia Vargas Padilha

Elenisse Inheraski Bartsch

De uma forma geral, abordaremos as experiências que desenvolvemos com as turmas de 4º e 5º anos da Escola Estadual de Ensino Médio Anchieta, a partir do projeto: Meio Ambiente Sustentável, pois: "A Preservação do Meio Ambiente deve começar pelo homem na preservação de si mesmo".

O referido projeto desenvolvido inspirou-se a partir do conhecimento e experiências adquiridas na formação continuada dos grupos do trabalho (GT Anos Iniciais), promovida pela 36ª CRE em parceria com a UNIJUI, pelo programa Interinstitucional de formação continuada de professores da macrorregião missioneira - noroeste e missões do Rio Grande do Sul.

A formação apontou elementos teóricos e práticos a fim de oportunizar ao aluno um perfil diferenciado, para que ele seja capaz de criar, inovar, pesquisar e não somente reproduzir os conteúdos programáticos como mero espectador da vida. A aprendizagem é uma atividade social de coconstrução, resultante das trocas dialógicas, por meio das mais diversas estratégias.

Neste relato reflexivo cabe destacar que foi pertinente envolver todas as áreas do conhecimento no projeto, resultando em aprendizagens significativas, pois os alunos se envolveram coletivamente nas atividades, com a orientação e a mediação das professoras em: Leituras, pesquisas, compreensão, interpretação, reflexão, análise e produção de diversos

gêneros textuais (paródias, poesias, charge, música, teatro, uso do power point); danças, visitas; excursão; problemas matemáticos envolvendo as diferentes operações, jogos, labirintos, figuras geométricas reproduzidas com materiais manipuláveis; construção de um terrário, cantinho de ciências; dentre outras.

A execução do projeto iniciou-se, com a leitura, reflexão, estudo do vocabulário e interpretação de um texto sobre a consciência planetária para sensibilizar e motivar os alunos, a fim de que no decorrer do tempo, desenvolvam essa consciência e acreditem que ainda há tempo de cuidar e preservar o ambiente, assumindo responsabilidade cotidiana em cada ato praticado, pois a terra e o homem são únicos e interligados. Assim, ao evitar e amenizar a degradação cuidaremos do que existe, diminuindo a gravidade do aquecimento global, das mudanças climáticas, catástrofes e doenças que assolam a vida da população. Como afirma Araújo Alcântara:

Precisamos dizer, urgentemente, aos brasileiros, sobretudo aos meninos com medo do futuro, que a maior de todas as tarefas contra o aquecimento global é combater a insustentabilidade social, é preciso acabar com a fome e a miséria, é preciso transformar esta estrutura social, injusta e predatória que corrói o País (ALCÂNTARA, 2012, p. 228).

Todavia, é necessário, por parte da população, organização, união, mobilização e luta mundial para melhorar, respeitar e amar a natureza como parte de si mesma. Ainda, na prática de consumir menos lixo, menos água, andar a pé ou de bicicleta, dentre outras ações, com a perspectiva de garantir a sustentabilidade social. Para Leonardo Boff: “o cuidado é na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem viver e das ações um reto agir” (BOFF, 2008, p. 11-2).

Salienta-se, segundo pesquisas, que o cuidado é uma atitude inerente do ser humano, pois o conhecimento adquire-se ao longo da vida. Desde o nascimento, a criança deve ser cuidada e educada, com amor e carinho para crescer com dignidade e respeito, sabendo amar, proteger, defender e cuidar do Planeta Terra. E diante disso, contribuir na mudança da sociedade moldada pelo poder de dominação e exploração da natureza

e da força de trabalho, que na maioria das vezes é substituída pela máquina e excluída do mercado de trabalho. Na busca pela qualidade de vida, estamos inseridos num planeta sustentável. Segundo Leonardo Boff,

Sustentável é a sociedade ou Planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas, onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não assumir, mas de consumir responsabilmente (BOFF, 2008, p. 137).

Ao longo da história, a escola exerce um espaço de diálogo, de interações e de construção do conhecimento, dinamizado por meio do trabalho coletivo, no qual os professores e crianças planejam e problematizam, propondo atividades criativas e dinâmicas, aproximando situações cotidianas de vivências às diversas situações da sala de aula, com o intuito de promover/ampliar aprendizagens.

Um dos trabalhos importantes foi a construção de um terrário, em vidro grande, no qual foram colocados os materiais que os alunos trouxeram como: solo arenoso, solo humoso, solo argiloso, animais, pedras, carvão vegetal, plantas e água. Após a construção do terrário, os alunos observaram, registraram dados, questionaram, experimentaram e chegaram à conclusão de que a natureza funciona sem a interferência humana, mas que os animais, as plantas necessitam de liberdade, habitat diferentes, luz do sol e ar para sobreviverem. Assim, é a vida no Planeta. Ela precisa de liberdade, proteção e cuidado para não ser deteriorada pela ignorância exacerbada do homem, que está acabando com a biodiversidade que constitui o mundo. Nesse sentido, “a educação científica contribui para a formação de cidadãos responsáveis com o meio ambiente. Só um ensino prático e contextualizado possibilita isso”, afirmação da coordenadora pedagógica Rosângela de Lima Yarshell.



Cabe registrar também que foi trabalhada a obra literária *O ônibus mágico: no interior da terra*, de Joanna Cole e Bruce Degen (1999). A história conta sobre a professora Frizz, que faz uma excursão com seus alunos para conhecer e observar os elementos que existem no interior da terra. Após os alunos ouvirem a história, recontaram-na e produziram um texto em sequência, argumentando sobre o que aprenderam a respeito do assunto.

Entendemos que é através do conhecimento dos mais variados assuntos do cotidiano que os alunos vão adquirindo a prática da produção textual e o domínio dos estudos linguísticos. Como afirma a escritora Stella Maris Rezende (*apud* OLIVEIRA, 2011. p. 8): “escrever é praticar a magia delirante da linguagem. É seduzir, encantar e atizar o sonho no coração que é, na sua verdade mais verdadeira e poética, um coração leitor”.

Sem dúvida, a escola deve oferecer oportunidades aos educadores para buscarem formação continuada, para incentivarem e aprimorarem a capacidade da leitura dos alunos, construindo o hábito de ler, interpretar e produzir bons textos. É por meio da leitura e escrita que terão autonomia e dominarão profundamente a língua, porque a comunicação ocorre num universo de relações sociais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural e, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (ME, 1999, p. 38).

Na continuidade do projeto, os alunos participaram de uma palestra, juntamente com a professora sobre o solo, proferida pelo engenheiro agrônomo Dhonathã Rigo, da EMATER-ASCAR, empresa que oferece assistência técnica aos agricultores e apoio à agricultura familiar. Na oportunidade o palestrante questionou aos alunos sobre o que sabiam do assunto. Em seguida passou um vídeo sobre o assunto em pauta e sua importância na vida do ser humano. Prosseguindo, os alunos participaram de uma dinâmica, com os olhos vendados tocando nos tipos de solos e seus componentes que estavam em sacolas, exercitando os órgãos dos sentidos, e após, explanaram sobre o que sentiram com respeito à dinâmica. Em continuidade, acompanhados pela professora e pelo palestrante dirigiram-se (de ônibus) às cascalheiras que se situam no interior do município de Chiapetta para observarem a extração e corte das pedras. Foi um momento importante para ampliarem os conhecimentos com ideias novas, buscando aprendizagem concreta sobre os elementos da natureza.

Nos locais onde situam-se as cascalheiras, o palestrante explicou e mostrou todos os tipos de solos, ou seja, os quatro tipos de horizontes que formam suas camadas e seus elementos, mencionando também os animais e plantas encontrados no local. Ao retornarem à sala de aula, o palestrante fez várias perguntas aos alunos, resgatando as informações e as aprendizagens, ao solicitar que respondessem oralmente. Por meio dessa sistematização constatou-se que os alunos adquiriram um vasto conhecimento, pois aplicaram a teoria à prática.

O teatro foi outra atividade importante realizada na escola, numa adaptação da obra: *Os Rios Morrem de Sede*, do autor Wander Piroli. O livro relata a história de uma família que morava no interior, onde a vida era tranquila, sem poluição, ar puro; no local havia um vasto rio com muitos peixes e uma enorme mata com animais e pássaros diversificados. A família resolveu vender sua propriedade e foi morar na cidade para que os filhos pudessem estudar e conseguir emprego, pois sonhavam com uma vida repleta de felicidades na cidade. Porém, houve muitas decepções, porque havia muita violência, poluição urbana, desemprego, exploração e eles não tinham estudo, não tiveram oportunidade de estudar na idade própria.

Ainda na mesma história, o pai convida o filho para pescar na sua antiga propriedade. Passam pelas ruas e encontram adultos dormindo nelas, bêbados nas calçadas e crianças abandonadas. Ao se aproximarem da antiga propriedade se deparam com a destruição da natureza, com o rio poluído, sem peixe e quase seco.

Os alunos recontaram a história novamente, deram sugestões, ideias e refletiram a respeito dos problemas econômicos e sociais que a obra traz, como: êxodo rural, perda da identidade, violência, destruição da fauna e flora, poluição, falta de estudo e oportunidades, miséria, poder, ganância, consumismo, poder, lixo, crianças abandonadas, desemprego, traçando um paralelo entre a vida no campo e na cidade, dentre outros.

Salienta-se que, a partir da elaboração do teatro, os alunos ensaiaram o texto e apresentaram para as professoras e colegas dos anos iniciais, e também uma coreografia da música *Planeta Azul* de Chitãozinho e Xororó. A música e a coreografia foram de escolha e proposição dos alunos, sendo que essa proposta envolveu toda a turma. A partir desta experiência os alunos produziram textos e trabalharam a sua escrita, com o auxílio do dicionário.

Diante do exposto, a escola pode tornar-se espaço inclusivo, de pesquisa, construção e reflexão do conhecimento, respeitando os direitos humanos, a qualidade de vida e a diversidade dos sujeitos, para assumir práticas sociais significativas e transformadoras, a fim de que todos se tornem sensíveis e conscientes de seus atos. Como afirma o Padre Zezinho: Os seres humanos precisam de parâmetros e limites.

Eles não aprenderam desde pequenos a cuidar do planeta e amá-lo, porque conviveram dentro de uma cultura que não lhes educou para uma consciência ecológica; cresceram e foram vistos como seres soberanos que podem exercer o domínio e exploração sobre todos, e assim não tiveram a liberdade de mudar de atitudes e tomar decisões coletivamente. Para Freire, ensinar exige liberdade. "A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor e do estado" (FREIRE, 2010).



Em decorrência dos estudos e reflexões sobre os assuntos abordados no Projeto, consideramos pertinente realizar uma visita às famílias da comunidade da Vila Rosa, a qual foi substituída pelo projeto do PAC 2: Minha Casa Minha Vida, do governo federal, pois a área abrigará uma reserva de preservação ambiental, e, inclusive, o rio que passa nos fundos dela será limpo e preservado. As famílias terão a oportunidade de residirem em casas de ótima qualidade, com saneamento básico, área de lazer, como um direito de todo indivíduo a ter qualidade de vida.

Os alunos conheceram e observaram a situação de degradação do ambiente e a poluição do rio, praticada pelas ações humanas, e perceberam que a aprendizagem significativa ocorre em múltiplos lugares e em determinados tempos. Com relação a isso, cabe a seguinte consideração:

Somos parte integrante do meio ambiente, e não é de hoje que a situação mostra que devemos mudar nossas ações para que possamos diminuir os impactos negativos que promovemos em todo o planeta. Porém muitas vezes não conseguimos realizar mudanças efetivas dos nossos hábitos e nos sentimos imobilizados (CAVALCANTE, 2014).

Percebeu-se, a partir da observação da realidade e da situação em que se encontravam as famílias no local, que os alunos se indignaram com os problemas constatados e passaram acreditar que, para haver mudanças de postura, precisam inteirar-se dos problemas que ocorrem no momento histórico e cultural, tomando decisões coletivas, por meio de projetos voltados às práticas diversificadas, com atividades de sensibilização, pesquisa e reflexão. Como afirma Kelly:

As escolas sustentáveis conectam as crianças com o mundo real de maneiras inimagináveis. Estimulam-nas a querer aprender para proteger tudo aquilo que amam: os oceanos, as florestas, os pântanos, seus amigos e sua família. Nosso dever como pais e comunidade que desejam a saúde das crianças é nutrir o ambiente que as ensina e inspira. E isso é o que as escolas sustentáveis fazem (KELLY, 2013, p. 18).

Enfim, cabe destacar que a metodologia usada no desenvolvimento do Projeto baseou-se em práticas coletivas, sob a coordenação e mediação das professoras. Assim, constatou-se que a escola deve acompanhar constantemente as mudanças e exercer o papel de mediadora e investigadora no processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, a aprendizagem ocorre de forma significativa e emancipatória, como fala Paulo Freire (2010, p. 35) “Não há mudanças sem riscos e nós precisamos ousar para mudar”.

Finalmente, cabe salientar que a escola ao estabelecer relação constante entre teoria e prática, a partir do cotidiano, nos mais diversos tempos e espaços, constitui o ambiente sustentável por trabalhar com a diversidade e fazer com que os sujeitos sejam críticos, autônomos, pesquisadores, com esperança, fé e coragem para transformar a realidade injusta e excludente.

Referências

ALCÂNTARA, Araquém. **Consciência planetária**. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/sustentabilidade/conteudo_232175.shtml>. Acesso em: 14 out. 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, M. B. Agricultura Familiar: Semente de um futuro sustentável. **Revista Mundo Jovem**, Ano 52, n. 448, jun. 2014.

COLE, Joanna. DEGEN Bruce. **O Ônibus Mágico: No interior da Terra**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KELLY, A. Educando-nos para Pensar e Agir em Tempos de Mudanças Socioambientais Globais. **Revista Vamos Cuidar do Brasil Com Escolas Sustentáveis**, Brasília, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. Língua Portuguesa 5º Ano. **Consciência Planetária**. São Paulo: Ática, 2008.

MORIN, Edgar. **Consciência Planetária**. Disponível em: <[www.artigonal.com](http://www.artigonal.com/Educacao/Educacao-Online)>Educação>Educação Online>. Acesso em: 28 jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 1999.

OLIVEIRA, João José de. **Guia de Estudo: língua portuguesa II**. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/guia-de-portugues-ii-55c1eae684caf.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

PIROLI, Wander. **Os rios morrem de sede**. São Paulo: Moderna, 2009.

Revista Língua Portuguesa, Ano 5, n 61, nov. 2010. <Revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica_pedagogica/terrario-pedaco-natureza-426134shtml>. Acesso em: 28 jun. 2014.

A culpa foi das estrelas

Cristiane Barbosa da Silva

Perdoem-me o trocadilho do título, minha intenção não é falar do aclamado romance de John Green, *A culpa é das Estrelas* (2012), mas sim, descrever uma vivência que teve o brilho das estrelas. Nosso trabalho surgiu durante o desenvolvimento do projeto “Copa do mundo”, quando trouxe para meus alunos visualizarem, no mapa geográfico, os países participantes da Copa do Mundo de 2014.

Eles manifestaram o desejo de estudar os planetas, e logo notei uma empolgação coletiva por este assunto. No projeto “Sistema Solar” desenvolvemos várias práticas educativas, com o objetivo de situar as crianças nos hemisférios e a relação com os movimentos da Terra, bem como destacar o movimento aparente do Sol. Começamos nossa pesquisa assistindo a um vídeo do portal do professor, em que um garoto faz uma viagem ao Sistema Solar a bordo de um foguete espacial na companhia de um astronauta.

Em grupo pesquisaram sobre cada planeta observando os movimentos de translação e rotação, características e curiosidades sobre os planetas e a órbita de cada um. Para sistematizar a pesquisa elaboraram um cartaz com a representação dos planetas e suas principais informações e, a partir dela, descobriram que alguns planetas demoram anos terrestres para dar a volta ao redor do sol e dias para dar a volta ao redor de si mesmos.

Descobriram que a formação de cada planeta tem em comum elementos também encontrados no nosso planeta Terra. E que a Via

Láctea surgiu de uma grande explosão. Mas não foi Deus que criou o mundo? Quantas descobertas!

Fizemos maquetes do Sistema Solar em que cada grupo optou por um modelo diferente, descobrindo que a Terra possui apenas um satélite (Lua) e que existem planetas que possuem mais de trinta satélites. E que nem os planetas e nem a Lua possuem luz própria, e sim, refletem a luz solar.

Muitos saberes e diálogos foram se interpondo pelas pesquisas, mas era chegada a hora de sistematizar esses saberes de forma diferente. Que tal uma história em quadrinhos? Estudamos as onomatopeias, os tipos de balões e as interjeições. Então, como resultado disso tudo produzimos o *Almanaque da Turma do Amor em: Uma Viagem no Sistema Solar*.

Em minha turma de 4º ano também tenho diversidade no desenvolvimento de níveis cognitivos; dentre eles, uma menina que está em processo de alfabetização apresenta algumas dificuldades de aprendizagem. Porém, quero dividir com vocês meus colegas educadores, a grande emoção que tive ao ver a produção dessa aluna. Sua história em quadrinhos foi somente com imagens, porém demonstrou uma riqueza de detalhes, de uma viagem que ela fez pelo sistema solar com as amigas, confirmando a compreensão de toda a proposta de trabalho ao produzir e criar a partir das inter-relações produzidas em sala de aula.

Gostaria de ressaltar que toda prática desenvolvida com nossos educandos em que eles constroem seu conhecimento e se apropriam dele, de forma que consigam conceituar e significar, torna-se para quem está comprometido com as aprendizagens, compensador: “isso não tem preço”. E, ainda, quando essa aluna produz uma história em quadrinhos somente com imagens e relata uma viagem interestrelar que fez com as amigas, nos mostra que os saberes chegam a todos, de maneira diferente e em tempos também desiguais.

São essas estrelas que fazem valer a pena nosso trabalho! Tomar atitude para não os rotular e, principalmente, jamais desistir deles, pois todos são capazes de aprender. É na rede das relações com os outros que a criança se apropria dos modos de ação significativos. Pelas práticas interativas a criança torna própria (para si) as formas de ação que são

consideradas pertinentes e valorizadas no seu meio social e cultural. Dessa forma, ela vai se constituindo de maneira singular (SMOLKA *et al.*, 1994).

Desenvolver é abrir, revelar, tirar o invólucro, deixar aparecer o que está dentro. Neste contexto os processos de significação são essenciais, pois é aí que a criança, em sua singularidade, busca dar sentido a suas ações. Logo, o signo só terá sentido na interação entre os homens quando cada ação for estruturada mentalmente, viabilizando formas de organização e planejamento das ações coletivas e individuais.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre muito antes da chegada da criança à escola e favorece o desenvolvimento das funções mentais. Portanto a aprendizagem produz desenvolvimento. O sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais (OLIVEIRA, 1993).

Com relação ao trabalho, vimos que a criança, ao construir sua história em quadrinhos conseguiu envolver-se plenamente numa atividade simbólica e encaminha-se, nesse processo de interações, a alcançar à simbolização na escrita.

Assumir a natureza social do funcionamento mental conduz, portanto a um redimensionamento da nossa visão de desenvolvimento. Por outro lado, levanta uma questão crucial com relação ao modo de se conceber e conceitualizar a autonomia do sujeito. Nesse contexto teórico, as ações da criança não são mais interpretadas como provenientes de um “sujeito autônomo”, mas são **inter-ações**, que se tornam modos de ação próprios à criança. As ações não têm significado em si mesmas, mas tornam-se significativas no cotidiano das práticas culturais em que a criança está inserida (SMOLKA *et al.*, 1994, p. 7).

Referências

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Tradução Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SMOLKA, A.L.B.; FONTANA, R.A.C.; LAPLANE, A.L.F.; CRUZ, M.N. A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos para Discussão. **Cadernos de Desenvolvimento Infantil**, vol.1, n. 1, 1994.

Resgatar e conhecer para preservar

Dulce Maria Vargas Correa

Elise Lurdes Severo

Joseane Lili de Oliveira

O presente relato refere-se a um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fogliatto, pelas turmas de 4º e 5º anos, cujo tema abordado foi o folclore brasileiro, com o objetivo principal de resgatar e preservar aspectos da cultura, representada pelas tradições, mas também para desenvolver a linguagem oral e escrita dos educandos.

A escolha desse tema se deu a partir da compreensão de que o sujeito se constitui pela cultura de seu meio, de suas vivências, das vivências e crenças de seus antepassados como parte de sua identidade e de sua constituição como ser social capaz de agir, de transformar a realidade buscando melhor qualidade de vida. A escola é um espaço onde circulam diversas culturas, onde se constrói conhecimento e principalmente se constituem sujeitos capazes de intervir no meio em que vivem. Segundo Vygotsky, a cultura forma a inteligência e a brincadeira favorece a criação de situações imaginárias situadas no real, reorganizando as experiências vividas. Daí a necessidade do resgate, da preservação e continuidade da cultura de um povo. Quando se perde, não se dá importância ou não se valoriza a cultura, corre-se o risco de um povo ser dominado por outros grupos que se dizem mais desenvolvidos. É da família, da escola, da comunidade a incumbência de trabalhar a preservação e o incentivo à cultura do lugar, do estado, do país onde se vive.

O trabalho nos Anos Iniciais exige compreender a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, como forma de enriquecer

o cotidiano das crianças, pois Vygotsky (1988) nos indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como possibilidades indispensáveis para a criação da situação imaginária; e, a partir disso, a criança significa e re-significa sua realidade e seus saberes.

O projeto possibilitou aos educandos perceber que o Folclore não se limita às questões do passado, mas está presente no nosso dia a dia. Também foi uma forma de despertar nels um interesse maior pela leitura e escrita.

Na sequência, apresentaremos o projeto.

Objetivo geral

Valorizar, respeitar e compreender a linguagem e as tradições do folclore de acordo com usos e costumes de cada região do País.

Objetivos específicos

- Participar de situações de comunicação oral.
- Desenvolver o hábito da pesquisa.
- Ampliar as habilidades para trabalhar com dobraduras.
- Possibilitar a expressividade nas brincadeiras, jogos e demais interações a partir da cultura folclórica.
- Aprimorar a leitura e a escrita através das lendas, provérbios, parlendas, trava-línguas.
- Mostrar aos educandos alternativas lúdicas em que não são necessárias tecnologias, através de jogos, brincadeiras e confecção de brinquedos.

Justificativa

o Brasil apresenta grande diversidade cultural e o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar que resgate o folclore torna-se relevante, pois buscamos com esse tema inserir os educandos no conhecimento do folclore brasileiro, ajudando-os a compreender e reconhecer as tradições

e suas manifestações, valorizando assim a maneira de agir, pensar e sentir de um povo.

É de fundamental importância que a escola faça esse resgate da cultura expressa no folclore popular, para que os alunos que estão se constituindo como sujeitos se apropriem desses conhecimentos e se tornem capazes de multiplicá-los para as gerações vindouras.

Além do exposto, sabemos da necessidade do trabalho com projetos, que possibilita o trabalho interdisciplinar, e com este oportunizamos e estimulamos no aluno a curiosidade, a participação, a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Metodologia e atividades

Considerando que folclore é o conjunto de tradições, conhecimentos e crenças do povo, buscou-se trazer para a sala de aula o que o grupo social ao qual as crianças e a comunidade escolar fazem parte tem construído em sua cultura. As atividades foram desenvolvidas coletiva e individualmente, considerando a importância da relação professor/aluno e aluno/aluno, através de pesquisas com a comunidade, leitura, escrita e reescrita dos diferentes gêneros textuais, confecção dos brinquedos folclóricos, utilização das artes plásticas como forma de expressão, dobradura dos personagens do folclore e vídeos.

Entre as atividades desenvolvidas destacamos:

A turma do 4º ano teve como uma das tarefas do projeto pesquisar com membros de sua família ou de pessoas mais velhas da comunidade as seguintes questões: Quais as brincadeiras que fizeram parte de sua infância? Como esses brinquedos eram confeccionados? Que materiais eram utilizados? Com os dados trazidos pelas crianças, foi feito um comparativo relacionando a idade das pessoas pesquisadas, ou seja, em que época vivenciaram sua infância, e se havia semelhanças entre as brincadeiras citadas. Também se refletiu se alguns desses brinquedos e brincadeiras citados ainda se encontram atualmente. Com as informações construiu-se um gráfico ilustrando as brincadeiras mais citadas, entre as que mais apareceram foram: boneca de pano, bolita, pega-pega e peteca.

Para possibilitar a vivência da confecção do próprio brinquedo, a turma foi desafiada a: utilizando garrafa pet construir bilboquês; com retalhos de TNT e jornal construir petecas e com retalhos de tecido, botões e jornal confeccionar bonecas.

Em sala de aula, cada professor contou para sua turma o conto popular: *Pedro Malasarte e a sopa de Pedra* (MACHADO, 2004). Em seguida as crianças foram ao refeitório da escola para experimentar a sopa feita com todos os ingredientes, inclusive a pedra.

Um filme do *Sítio do Pica Pau Amarelo* foi assistido por todas as turmas. O mesmo apresenta os personagens do Sítio interagindo com os personagens das lendas estudadas: Iara, Lobisomem, Mula sem Cabeça e Saci.

Diariamente se estimulava a leitura e a oralidade através de concurso de trava-línguas em sala de aula.

Após muita leitura e exercícios de interpretação de cada uma das lendas, essas foram representadas utilizando-se diversas técnicas, tanto de escrita como artísticas. Dentre elas podemos destacar: construção de painel ilustrando o meio onde o personagem folclórico vive; dobraduras da Vitória-régia, Mula sem cabeça, Boitatá, Boto-Cor-de-Rosa, Iara, Negrinho do Pastoreio e do Saci; confecção de botos com garrafa pet e papel crepom e de um boto grande com TNT, tendo como enchimento fibra; produção de cartazes com parlendas e crendices populares.





E ainda: produção de registro escrito das lendas com confecção do livro das mesmas; elaboração de histórias em sequência das lendas; e produção de relato construído em conjunto com a turma sobre todos os passos do projeto.

A culminância do projeto se deu com uma exposição de todos os trabalhos confeccionados pelas turmas, como forma de valorizar o que foi construído por cada educando. A exposição foi aberta a todas as turmas da escola.

Referências

MACHADO, Ana Maria. Histórias à Brasileira: Pedro Malasartes e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

Sítio do picapau amarelo. Filme. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GoRit59Nh9g&feature=fvwrrel>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

A arte e a geometria no cotidiano escolar: uma prática pedagógica interdisciplinar

Jocimar Maria Bronzatti²¹

Rosana Villani Dal Forno²²

Os processos educacionais e a educação necessitam caminhar no sentido de romper as barreiras do individualismo para compartilhar saberes e experiências e, principalmente, trabalhar conhecimentos contextualizados, ligados à realidade e aos anseios dos alunos. A Arte está presente constantemente em nossas vidas; e por que não dizer a Geometria e a ludicidade? Elas oferecem aos educadores e aos educandos subsídios importantes para o desenvolvimento de atividades significativas que englobam diversas áreas do conhecimento. As aulas em que os alunos absorvem as informações do professor podem transformar-se em espaço dinâmico, vivo e reflexivo, rico em oportunidades criadoras.

Sabemos que o desenvolvimento infantil ocorre num processo contínuo, em que vários aspectos (motor, sensorial, cognitivo, perceptivo, afetivo e sociocultural) estão envolvidos e sendo trabalhados a todo o momento. Ao entender a criança como ser ativo e em formação constante, é importante oferecer e encontrar alternativas de atividades nas quais ela possa vivenciar o universo lúdico, tão próprio de sua idade, e participar de alguma forma do que acontece ao seu redor.

²¹ Jocimar Maria Bronzatti, formada em Letras com Especialização em Psicopedagogia. Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista. jocibronzatti@gmail.com

²² Rosana Villani Dal Forno, formada em Letras com Especialização em Metodologia do Ensino. Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista. rosanadalf@gmail.com

Para Konder (2006), o lúdico tem potencialidade para despertar o interesse do educando, fazendo com que este tenha satisfação em aprender, possibilitando assim uma aprendizagem crítica em relação a ele e ao professor; por isso é essencial que esteja presente na aprendizagem. Segundo o autor, muitos professores procuram evitar o lúdico para se proteger de exposições (bagunças, intrigas, revoltas, competição). Ao não utilizar as oportunidades que o lúdico oferece, o professor está reagindo à grandeza crítica e lúdica do brincar, ficando seguro somente do seu saber, que dessa forma fica inquestionável.

Vygotsky (1989) acredita que as brincadeiras se constituem também como uma zona de desenvolvimento proximal na criança, influenciando no seu desenvolvimento. Numa situação imaginária como o “faz- de -conta”, é definida pelo significado (tijolo em carro) e não com um objeto concreto. O objeto concreto serve como representação de uma realidade ausente. Essa situação ajudará a criança a desvincular-se das situações concretas. Nas brincadeiras há regras e isso possibilita à criança comportar-se de forma mais avançada que a sua idade, ou seja, para brincar de acordo com as regras, a criança deverá desempenhar um papel semelhante ao do personagem que ela criou para trabalhar no faz-de-conta. O que na vida real passa despercebido, no faz-de-conta passa a ser regra para se brincar. Tanto pela situação imaginária, como pela definição de regras específicas, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brincar ela comporta-se de forma mais avançada do que na atividade da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Assim sendo, é importantíssimo o “brincar” nesta fase da escolarização. Autores, como Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Antunes (2003), entre muitos outros, afirmam que as atividades lúdicas são fundamentais para a criação do imaginário das crianças.

O prazer de ensinar e aprender no âmbito escolar ressalta o poder da palavra e a sua capacidade em transformar concepções e realidades. Um bom professor é lembrado nos tempos da escola e um professor fascinante é um mestre inesquecível que proporciona a formação de pessoas que farão a diferença no mundo (Cury, 2003).

Pensando assim e acreditando que a maior alegria para nós, educadores, é poder acompanhar o crescimento e a evolução, bem como o pleno desenvolvimento de nossos alunos, optamos pela realização do projeto de estudo "A Arte e a Geometria no Cotidiano Escolar", enfocando diversas áreas do conhecimento. A Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista, onde se desenvolve este projeto, está localizada no interior do município de Panambi e atende alunos, todos, oriundos do campo.

Procuramos desenvolver este projeto apresentando o trabalho lúdico, com atividades que não sejam somente esporádicas, mas que possamos propor vez ou outra para tornar as aulas mais divertidas ou diferentes, para que o educando se motive à aprendizagem, construindo e reconstruindo conhecimentos, resolvendo problemas que encontra no decorrer do trabalho e percebendo relações do que se estuda com a vida dos envolvidos.

O trabalho com a Arte mobiliza a expressão, a criação, a comunicação e amplia horizontes, intensificando as relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Como conhecimento, a Arte mostra diferentes maneiras de significar o mundo; e como representação, possibilita criar, imaginar e recriar a realidade, habilidades tão necessárias atualmente. O conhecimento ajuda a compreender o que já passou e proporciona projetar o que está por vir. Com base nisso, podemos tornar nossas produções na escola mais observadas, refletidas e partilhadas.

A geometria adquire importância na sala de aula, pois se apresenta em nosso dia a dia e, talvez nem percebamos, mas, já nos primeiros meses de vida de uma criança, ela está observando, aprendendo formas e reconhecendo objetos ao seu redor. Com o desenvolvimento motor e cognitivo, a criança sente a necessidade de desenvolver habilidades e competências geométricas mais elaboradas que auxiliam na comunicação, na percepção espacial e na compreensão da Matemática.

O projeto desenvolvido teve como objetivos: Conhecer e apreciar algumas obras de Tarsila do Amaral, aplicar a proposta triangular em Arte nos Anos Iniciais; conhecer, identificar e comparar formas e figuras geométricas, compor e decompor figuras geométricas, identificar figuras planas e sólidas e proporcionar aos educandos a participação na

realização de um projeto de trabalho onde o lúdico estivesse presente como desencadeador de novos conhecimentos.

Foi muito gratificante verificar o envolvimento dos educandos nas propostas apresentadas. Durante o desenvolvimento do projeto nós, professoras, juntamente com os alunos avaliamos o trabalho e sugerimos algo mais a fazer, tornando-o mais flexível ao aprendizado escolar. Buscamos auxiliá-los a perceber quão fundamental é o trabalho interdisciplinar.

A metodologia de projetos exige planejamento cuidadoso e flexível, bem como avaliação constante das ações didático-pedagógicas e das aprendizagens dos alunos. Os estudos mostram que se bem aproveitados os projetos, todos ganham.... Ganha o educador porque tem a possibilidade de propor formas diferenciadas de ensino-aprendizagem, proporcionando um maior envolvimento dos alunos e criando naturalmente situações de atendimento à diversidade de aprendizagens que se apresentam. Ganha o educando porque fica envolvido por uma atividade complexa, que lhe permite desenvolver muitas habilidades que serão úteis ao longo da vida.

Estudamos e pesquisamos formas de desenvolver ao máximo as capacidades dos educandos, abordando o diálogo entre as diferentes áreas do saber, fazendo um trabalho - ora individualizado, ora coletivo - preocupando-nos com a produção e a apreciação das diferentes expressões da arte no cotidiano escolar e social.

Na Semana da Pátria, realizamos a observação e reprodução da bandeira nacional brasileira, enfocando as suas formas geométricas. Posteriormente, o recorte das quatro partes da bandeira, o manuseio livre das mesmas, a montagem de figuras possíveis com as formas da bandeira e a confecção de um painel. Observação da bandeira que simboliza o estado onde mora e comparação com a bandeira nacional, com identificação das formas geométricas encontradas na bandeira do Brasil e realização de uma pesquisa sobre a sua origem. Aproveitamos para explorar a literatura *As Formas*, de Germán Montalvo (2007).

Trabalhamos a história da vida da artista Tarsila do Amaral, mergulhando na história da arte. Observamos algumas de suas obras, tais como *A Feira*, *Negra*, *Antropofagia*, *Abaporu* e orientamos o apontamento das diferenças e semelhanças entre elas, reproduzindo a obra *Calmaria*

II (1929) em tamanho adequado para que os educandos pudessem observá-la. Após, fizemos a leitura da obra citada (Calmaria), expondo as percepções diante dela e chamando a atenção para as questões: O que você observa na obra? Você lembra objetos ou imagens que lhes sejam familiares? Quais figuras geométricas você reconhece no quadro de Tarsila? Há figuras semelhantes às encontradas na Bandeira Nacional? Que semelhanças e diferenças podemos apontar entre as formas encontradas na bandeira do Brasil e as que aparecem na obra? Em sua opinião, porque a obra recebeu o nome de Calmaria II? O que é calmária para você? No quadro de Tarsila o reflexo de cada figura corresponde à figura original? Como a artista usou as cores? Que efeito consegue criar? Como a artista conseguiu dar a impressão de profundidade e de calmária?

Organizamos a releitura da obra com as técnicas do desenho, recorte e colagem de figuras geométricas sólidas. Sugerimos a pintura e montagem de sólidos: *prisma, de base triangular e quadrangular; cubo; cone; e cilindro*, colocando-as sobre um espelho para observar como aconteceu a composição das figuras na obra de Tarsila.

Os objetos e as construções feitas pelos homens, além de quase tudo que existe na natureza, têm uma forma. Algumas dessas formas lembram o que chamamos, na linguagem matemática, de *figuras geométricas*. Então, utilizamos para observar e fazer carimbos, várias embalagens, como caixinhas de fósforo, de pasta de dente, de remédios, de leite, rolos de papel higiênico, cones de lã, entre outros. E concluímos que as marcas no papel lembram figuras planas. As caixas lembram figuras não planas, isto é, sólidas – com corpo não oco.

Montamos uma “rampa”, na sala de aula, onde os educandos colocavam as caixas para classificar as que rolavam e as que não rolavam, identificando faces, arestas e vértices. Também montamos torres e cobrimos superfícies com as embalagens.

Desmontamos as embalagens e analisamos a planificação das mesmas; questionamos sobre quantos retângulos ou quadrados encontramos em cada embalagem; desmontamos uma caixinha e recortamos nas dobras, separando suas partes, desprezando as “abas” e, posteriormente, elaboramos um desenho com a forma recortada.

Orientamos a observação de objetos da sala de aula e da natureza, encaminhando-os aos redores da escola para verificar se alguns deles teriam a forma das figuras planas ou sólidas, registrando em uma tabela as formas observadas: retângulos, quadrados, triângulos ou círculos.

Orientamos para montar no geoplano figuras geométricas e depois o desenho das mesmas numa malha pontilhada, em duplas de educandos, e exploramos quantos quadrados e retângulos menores observamos num maior.

Formamos figuras com palitos de fósforo e de picolé, explorando quantos palitos foram usados para montar um triângulo, um retângulo, um quadrado; e também orientamos para construir alguns sólidos com palitos de dente e massinha de modelar para melhor observar as faces, arestas e vértices.

Realizamos a atividade da história *As Três Partes*, de Edson Luiz Kozminski (2009), observando três partes de uma “casinha” riscada sobre cartolina e questionando anteriormente: *Que figura é esta? Quantas partes ela tem? Querem saber a história desta figura?* Os alunos recortaram as três partes da casinha e brincaram livremente com as elas. Observaram no que elas poderiam se transformar e identificaram triângulos e trapézio.

A contação da história seguiu e à medida que a professora contava, os educandos faziam as suas construções.

Propomos a interpretação oral da história, conforme a direção que os educandos foram dando às suas constatações. Eles fizeram a montagem da figura que mais gostaram, decorando-a. Registraram no caderno a produção de frases sobre a escolha feita e socializaram os trabalhos, montando um gráfico cooperativamente, no chão da sala de aula. Na medida em que os estudantes eram convidados para classificarem e ordenarem suas construções, a professora problematizava: *Qual a figura mais escolhida? Porque será que ela foi a mais escolhida? Quantos colegas a escolheram?* Depois, fez-se a reprodução do gráfico no caderno e a produção de um texto cooperativo, que foi analisado.

Propomos também atividades com o uso do TANGRAM. Distribuímos aos educandos um Tangram e perguntamos se eles já conheciam aquele material. A seguir, deveriam colorir conforme as instruções dadas: *Triângulos*

maiores, verde e azul; Triângulo médio, amarelo queimado; Triângulos pequenos, amarelo e rosa; Quadrado, lilás; Paralelogramo, vermelho.

Contamos a lenda do Tangram, ajudamos a localizar a China no mapa mundi, deixamos que brincassem livremente com o jogo e depois eles montaram figuras: barcos; igrejas; animais e aves; figuras humanas; figuras geométricas. Questionamos sobre quantos são os triângulos, os quadrados e os paralelogramos. Orientamos para formar um quadrado, usando: *duas peças; três peças; quatro peças; cinco peças; seis peças e utilizando todas as peças*. Os educandos jogaram tangram no computador, no laboratório de informática da escola, fizeram desenhos diversos com as peças e realizaram uma exposição na escola.

O projeto apresentado, ainda está em andamento. Então, agora como culminância, além da socialização dos trabalhos realizados pelas turmas e, lembrando que a pipa é um brinquedo bastante comum no Brasil e ela pode ter várias formas e cores, pensamos em observar a obra *Meninos Soltando Pipa*, de Cândido Portinari, (1943) e depois desenhar e construir pipas, proporcionando um momento lúdico de empiná-las (enfocando os lugares próprios para realizar essa brincadeira) e, posteriormente, fazer uma exposição delas.

Finalmente, depois do projeto realizado, faremos sua análise e avaliação, questionando sobre: O que foi bom e interessante? O que você mais gostou? No que contribuiu, na tua vida pessoal, a realização desse projeto? O que poderia ter sido melhor? Ficaram dúvidas na realização dos trabalhos? O que faremos com esse aprendizado?

No decorrer do processo desenvolvido até agora, percebemos que o trabalho de forma lúdica não é apenas sinônimo de brincadeiras, pois através dele a criança consegue desenvolver suas habilidades motoras e seu processo cognitivo, bem como despertar sua imaginação, sua criatividade e a cooperação, sendo o lúdico também uma forma de expressão e linguagem.

Falar de como ensinar parece ser fácil, mas concretizar a verdadeira aprendizagem não é tão simples assim. Sabemos que entre sugerir e fazer algo há, quem sabe, um abismo, e silenciar pode ser a melhor resposta. Mas se não tentarmos, não teremos como saber se estamos no caminho certo...

Constatamos o que havíamos considerado como hipótese ao elaborar este projeto: A professora dos Anos Iniciais necessita conhecer o que implica o desenvolvimento de boas aulas de Arte e de Geometria para ampliar a construção do conhecimento. Além disso, deve estudar e pesquisar formas de desenvolver ao máximo as capacidades de seus educandos, abordando o diálogo entre as diferentes áreas do saber, fazendo um trabalho - ora individualizado, ora coletivo - preocupando-se com a produção do aluno e a apreciação das diferentes expressões da Arte e da Geometria no cotidiano escolar e social.

Conhecer o percurso do que ensinamos implica a organização e o planejamento de aulas mais dinâmicas e contextualizadas. Como o ensino da Arte e da Matemática evoluiu, assim também devem ser aperfeiçoadas e compartilhadas as novas metodologias, as tecnologias e os novos paradigmas do conhecimento escolar.

Educar foi e sempre será um grande desafio, por isso se faz necessária uma atitude interdisciplinar que se caracterize pela ousadia da busca e da pesquisa, pois “poucas vezes a criança e o jovem encontram significado naquilo que lhe é imposto para aprender” (PILETTI, 1990, p. 242). A pedagogia de projeto surge para dar um novo significado ao espaço escolar, transformando-o em espaço interdisciplinar de interações, aberto ao real e às múltiplas dimensões dos sujeitos. Neste contexto, os conhecimentos e as competências são ampliados para além da sala de aula. Urge buscar a prática de uma pedagogia ativa e diferenciada para envolver os educandos em maneiras diversas de atuar, que os conduza a um trabalho mais participativo e cooperativo, na busca constante da socialização e da vida em grupo. Como nos diz Ivani Fazenda (1993, p. 109), “a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Esta é uma premissa que deve acompanhar todo professor que está preocupado com a aprendizagem e a vida dos seus educandos.

Acreditamos que as atividades propostas neste projeto não se esgotaram, pois constituem-se num processo em construção que poderá ser ampliado na realização de novas pesquisas e novos planejamentos, já que outros enfoques teóricos têm contribuído para novos jeitos de pensar a educação.

Referências

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 4. ed. Vol. 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Um Método para o Ensino Fundamental**: o projeto. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVAREZ LEITE, Lucia Helena. Pedagogia de Projetos – Intervenção no presente. In: **Presença Pedagógica**, São Paulo, v. 2, mar/abr, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. T. B. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BIANCHETTI, Lucidio; JANTASCH, Ari Paulo (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. São Paulo: Ed. Sextante, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos?** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1997.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

HERNANDEZ, Fernando; MONTSERRAT Ventura. **A organização do currículo por projeto de trabalho**: O Conhecimento é um calidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KONDER, L. A ludicidade como fator libertador. In: PMRJ. **Nós da Escola**. Rio de Janeiro: Prefeitura/Educação, 2006.

KOZMINSKI, Edson Luiz. **As Três Partes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MONTALVO, German. **As Formas**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2007.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MURCIA, Juan Antônio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETÁGLIA, Isabel C. **Interdisciplinaridade**: o cultivo do professor. São Paulo: Pioneira, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Endereços internet

<<http://www.mathema.com.br/e-fund-a/sala/tarsila.html>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

<<http://webeduc.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

<<http://brincandoseaprende.com.br>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

Colcha de retalhos

Estela Maris Ávila Siede²³

Margô Larene Franzen Petry²⁴

Como menciona nosso mestre maior, Paulo Freire, no poema abaixo, escola é muito mais do que quatro paredes:

Escola é
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente
Gente que trabalha que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,

²³ Estela Maris Ávila Siede. Bacharel em Direito. Licenciatura em Direito e Legislação. Pós-Graduação em Gestão Escolar. Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel, Ijuí/RS. estelasiede@hotmail.com.

²⁴ Margô Larene Franzen Petry. Graduação em Pedagogia Séries Iniciais. Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel. Ijuí/RS. margofpetry@hotmail.com.

Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de
camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
Paulo Freire (2014)

Os educandos do 4º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel, de Ijuí/RS, junto ao projeto maior da escola, “QUE VIDA EU QUERO PARA MIM? ”, que propõe envolver os educandos em uma aprendizagem por ações que cuidem da vida, vivenciando ações humanas que valorizem o seu sentido, refletindo sobre a importância dos seus atos, por meio da articulação com o conhecimento formal, conjugou a ideia da confecção de uma colcha de retalhos.

Assim, de forma conjunta e com o intuito do envolvimento de todos os alunos e suas famílias, começou a construção da Colcha de Retalhos. Foram usados vários e diferentes tecidos para confeccioná-la, ou seja, com a união de vários tecidos isolados constituiu-se um material comum a todos.

Primeiramente utilizamos a literatura de Marina Colasanti, *A Moça Tecelã*, que levou à reflexão de que, como o subtema, da escola propõe: “A vida é um presente, os caminhos eu escolho”, a moça escolheu ser feliz, e não somente ter riquezas e ser infeliz, construindo e reconstruindo sua vida, rebordando sua paz e felicidade.

Nesse processo, o objetivo inicial era construir, em conjunto, uma colcha de retalhos para incentivar a união familiar e do grupo em sala de aula, ou seja, fazendo com que todos os alunos e suas famílias participassem contribuindo com os retalhos de tecidos e com a costura manual. A princípio a sugestão era a de que, depois de pronta, a colcha seria sorteada entre a turma, porém, por sugestão dos alunos, tornamos

o projeto ainda maior e mais solidário, pois foi feita a doação da colcha para o Lar da Criança Henrique Liebisch, de Ijuí/RS.

Para realizar este trabalho, cada aluno levou para casa uma parte da “colcha”. Precisou esforçar-se para encontrar retalhos e costurar manualmente os tecidos no pano maior, e assim, foi montada nossa “Colcha de Retalhos” por cada família e alunos.

Após, o educando retornava à escola e mostrava a contribuição da família com a costura dos retalhos na colcha. Também, os alunos e a família ou quem ajudou na confecção, realizaram um relato, em um caderno, de como foi a experiência em confeccionar a colcha de retalhos, apontando quais suas perspectivas para o final do projeto. Cada aluno escolheu o próximo colega para levar para casa a colcha e o caderno de registros.

Assumir um trabalho que envolva família, escola e educandos não é um processo fácil, pois mexe com o planejamento mais estruturado e a interação e intenção projetadas por ele. Segundo Morin, (2001, p. 532) “é importante pelo menos fazer com que o professor experimente, ele próprio, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles”. Cada educador precisa reinventar-se, inovar-se, buscando compreender que nenhum aluno ou nenhuma turma são iguais e, nem mesmo nós, educadores, somos iguais.

Para Fazenda (2002a, p. 30)

[...] o educador que pretende prosseguir uma tarefa interdisciplinar de ensino e pesquisa, precisa estar aberto às inovações, o que não significa aderir a elas de imediato; o fundamental é, tornar-se disponível para saber que existem e que constituem novas possibilidades de investigação e conhecimento, ou seja, para começar a mudança precisa o desejo de mudança e a atitude de sair do comum.

Essa atitude de precisar se adaptar, de troca, de diálogo, de aceitar a crítica e a sugestão faz com que o trabalho se fortaleça e se caracterize pelo desejo de criar, de inovar, de ir além e, assim, ocorra a passagem da objetividade para a subjetividade.

Os educadores que sentem necessidade de mudanças devem ser ousados. Esta ousadia é uma característica de cada um, pois assim, “não será ministrando apenas os conteúdos conceituais, mantendo o aluno passivo em sala de aula, que conseguiremos mediar situações que levem o aprendiz a ter uma formação realmente integral”, como afirma Nogueira (2001, p. 61).

Assim, com a colaboração das famílias e o empenho especial de uma mãe, a “Colcha de Retalhos” se concretizou e a entrega à Instituição de Caridade tornou-se uma experiência ainda maior. Em conversa com a assistente social, os educandos descobriram a importância das famílias sociais para aquelas crianças do lar, a relevância das famílias para todas as crianças e alguns dos motivos pelos quais estas instituições são fundamentais; e, principalmente, como é bom ter sua família.

Também, tomaram conhecimento de que existem órgãos competentes que ajudam e protegem as crianças, leis que amparam as crianças e os adolescentes e que há algumas situações em que o único lugar seguro para quem está em estado de vulnerabilidade é um abrigo. Todo o possível é realizado pela felicidade e o bem-estar das crianças.



Foto da entrega da Colcha de Retalhos, no Lar da Criança Henrique Liebisch, Ijuí/RS, pelos alunos do 4º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Zimpel.

É mister ter consciência que a escola é lugar de conhecimento formal, sem deixar de lado a ação, que é ir além da mera observação.

São com atitudes assim que se concretizam as práticas pedagógicas, pois somente com a observação, as ideias não mudam; o que faz com que aconteça a transformação é a ação, é o trabalho de colocar as ideias em prática.

Mas, a escola também é lugar familiar, de encontros e interações. Nela é preciso saber conviver com as diferenças, é onde precisamos viver em harmonia, saber ajudar, ser solidário, ser humano.

O mundo mudou. As pessoas mudaram e a constatação de que a sociedade se transforma faz com que cada vez mais os educadores busquem mais competências, ou seja, é preciso estudar e se colocar no papel de eterno aprendiz, pois diante do contexto atual é imprescindível promover ações de humanidade, no sentido de repensar atitudes frente à vida e ao mundo, por meio da reflexão e ações de convivência.

Esse projeto só começou a ser construído pela necessidade de interação, pois algumas vezes os alunos eram agressivos uns com outros e precisavam se colocar no lugar desse outro. Também, articulou-se pelo desejo de construir e conhecer algo diferente, possibilitando a ampliação do processo de aprendizagem para além do cognitivo, trabalhando o desenvolvimento motor, afetivo, social e emocional, pois o projeto procurou trabalhar todas essas dimensões. Assim, os educandos ampliaram os conteúdos específicos, sendo mais críticos e reflexivos. É importante destacar que os projetos só terão sentido se contextualizados dentro da realidade, na perspectiva e interesses dos seus integrantes.

O educador, a educadora “precisa olhar nos olhos de seus alunos. A disciplina é apenas o pretexto, a ponte, entre o aluno e o saber maior”, afirma Espírito Santo (2002, p. 12). O estar junto, o compartilhar, o saber ouvir, a participação, a dialogicidade fazem com que a objetividade de conteúdo, por si só sejam superados, por instigar o desejo de querer saber, se colocar no lugar do outro e pelas trocas com os pares e com os outros.

Após a entrega da Colcha de Retalhos para as crianças do Lar da Criança Henrique Liebisch, Ijuí/RS, retornarmos à escola. Muitas discussões e debates foram realizados, pois segundo Espírito Santo (2002, p. 38), o professor deve assumir uma postura de compreensão, saber lidar com sentimentos e personalidades diferenciadas, “lidar com o outro é um mistério, pois cada ser é único, com sua personalidade,

sentimentos, costumes e mistérios”. E esta visita fez com que cada um se olhasse e olhasse o outro com outro olhar, com novas perspectivas, com uma visão sobre si mais ampliada e melhor.

Também utilizamos a linguagem escrita para expressar os sentimentos dos educandos e relatar suas experiências e emoções.

Para Fazenda (2002a, p. 163),

A linguagem é um instrumento no qual o significado se constitui por meio do uso, ajustando-se ao seu objeto. A comunicação é discurso organizado, que se realiza a partir das frases, trazendo o contexto do que se comunica na organização das palavras...

[...] Vygotsky (1987) estabelece uma relação entre a linguagem e o desenvolvimento do ser, nos aspectos afetivo, emocional e lógico. A evolução do pensamento e da fala se constitui por intermédio do significado das palavras, transformando-se, conceitualmente, nas relações com o outro.

Contudo, a linguagem é um processo dinâmico e complexo, o que caracteriza uma sociedade em constante desenvolvimento e mudança, sendo que, segundo Fazenda (2002, p. 164), “a linguagem é viva, é a expressão de um ser que se desenvolve em sua totalidade: emocional, cultural, social e intelectual. Um ser que, enquanto se expressa, transforma/transformando-se historicamente”

Ainda, Fazenda (2002a, p. 164) declara,

A relação entre aluno e conhecimento é ativa, onde o mesmo é coautor. O conhecimento é obra coletiva construída a partir do momento em que se cria relação com a bagagem sócio-histórico-cultural, inter e intrapessoal. Esta relação é mediada pela diversidade de linguagem do grupo. A história do indivíduo se insere em tantas outras e vice-versa. História de vida e de linguagens, onde o conhecimento é uma obra inacabada.

Após todo o trabalho realizado em sala de aula e fora dela, sempre é necessário que se organize a sistematização, ou seja, o fechamento das construções e aprendizagens. Por mais que se considere que o que os alunos vivenciaram jamais sairá do coração e de suas mentes, a sistematização é um ato individual e singular, pois cada autor e escritor

se expressa de acordo com o seu modo de enxergar a situação, da sua maneira, do quanto o trabalho foi importante para ele.

A contextualização e a sistematização de todo o processo vivenciado, no ato de escrever, é função e atribuição dos educadores em sala, pois é nesse ato que orienta com que haja coerência entre o falar, o pensar, o agir e o escrever. É a ação de colocar as ideias em um registro escrito, ou seja, colocar no contexto, na totalidade. Com o hábito de escrever e relatar, é possível transmitir ideias e até perceber os sentimentos, por meio das palavras.

Segue, a escrita do texto da educanda Emily Portolan dos Santos, 10 anos, 4º ano:

“Passeio ao Lar da Criança Henrique Liebisch

Tudo começou com o projeto da ‘Colcha de Retalhos’.

Nós, alunos do 4º ano da Escola Carlos Zimpel, costumamos pedaços de retalhos. Depois do costurado a mãe do Miguel, arrumou a colcha. Ela ficou linda!

Depois nós escolhemos um lar para doar a colcha; nós escolhemos o Lar da Criança Henrique Liebisch...

Nós fomos ao lar dia 18 de agosto de 2014, segunda-feira.

Chegando lá fomos bem recebidos pela secretária, que nos contou a história do lar. A história do lar é:

Na década de 50, seu Henrique morava para fora da cidade com sua esposa Frida e seus 9 filhos.

Um dia apareceu uma mulher grávida prestes a ganhar. Frida disse que era ela para ficar só até o bebê nascer, daí ela ficou na casa da vizinha de Frida.

O bebê nasceu e a mãe não tinha condições de cuidar, então dona Frida ofereceu sua casa para o bebê ficar. Seu Henrique e dona Frida chegaram a acomodar 53 crianças. Eles recebiam doações dos vizinhos.

Depois de um tempo seu Henrique faleceu, no ano de 1977, e com doações de moradores próximos ao lar ajudaram a construir.

E até hoje o bebê existe, o nome dele é Astrogildo.

Depois da história, a secretária chamou a assistente social Natália e ela respondeu algumas perguntas e depois nos

mostrou o lar. Nós fizemos um piquenique e brincamos um pouco, depois fomos embora. ”

Referências

ALVES, Rubem. **Um céu numa flor silvestre**: a beleza em todas as coisas. Campinas-SP: Verus Editora, 2005.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. **Desafios na formação do educador**: retomando o ato de educar. Campinas-SP: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**. Um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. **Dicionário em Construção**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Escola é**. Disponível em: <<http://www.cuidademim.com.br/site/index.php>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Erica, 2001.

Refletir e escrever é preciso: a educação física nos anos iniciais

Sandra Seerig Araújo

Dori Ingrid Durks

Geni Elena Baron

Os momentos de formação e reflexão referentes ao nosso trabalho são muito valiosos. Além de enriquecer nossa prática, reforçam o quanto nosso trabalho é singular e especial, como educadores participantes da história de vida dos nossos educandos. Essa tarefa tão nobre que nos leva a tantas buscas, indagações e angústias, nos dá também uma grande certeza: de que nossa função é tentar fazer a diferença na vida das crianças a nós confiadas. Tão relevante missão faz de nós eternos aprendizes e pesquisadores.

Com essa constatação e cientes que somos professores responsáveis por trabalhar com todas as áreas do conhecimento e, em especial, as diferentes dimensões trabalhadas pela Educação Física, nessa perspectiva tivemos a oportunidade de entender a importância da educação física escolar, a partir das formações realizadas no GT Anos Iniciais. Optamos por refletir e pesquisar a respeito da importância da educação física nos anos iniciais, visto que, nossos alunos não são atendidos por um profissional formado nessa área, o que seria mais pertinente. E nós, professores dos anos iniciais, muitas vezes, acabamos deixando de lado a educação física, colocando-a num contexto de menor valor, ou melhor dizendo, “vamos sair para brincar se der tempo...” Equivocadamente, mesmo sabendo da sua importância, são fatos que nosso grupo passou a refletir e colocar a formação referente ao movimento corporal num

planejamento centralizado das nossas aulas. Aulas bem planejadas de Educação Física tornam-se aliadas para o bom andamento do trabalho com as demais áreas do conhecimento. Pois somos movimento, nosso corpo é movimento.

Percebemos que, nos anos iniciais, mais especificamente, falando dos quartos e quintos anos, as experiências corporais devem ser ampliadas e ter significação para que a criança possa, além de extravasar suas energias de uma forma ativa e prazerosa, constituir interiorizações por meio da corporeidade, bem como comparações, questionamentos e práticas corporais.

A aula de educação física é a aula mais lúdica oferecida na escola; e, também podemos dizer, muito esperada pelas crianças. É nesse momento que a criança tem a oportunidade de criar, recriar, saltar, rolar, imaginar, correr, competir, estimular-se das mais diferentes formas. O lúdico, segundo o Dicionário Michaelis (2014) vem do latim *ludus*, que quer dizer jogo. Essa definição ajuda a compreender melhor o lugar do lúdico no contexto escolar.

Quando estão brincando, as crianças não têm medo de errar e estão construindo seus conhecimentos. Explorar os diferentes espaços, brincar, amplia o seu pensamento sobre o mundo, significando-o como futuros cidadãos.

Vygotsky (1978 *apud* KISHIMOTO, 1993), ao fazer suas observações em relação às brincadeiras das crianças, já dizia que elas usavam suas situações imaginárias, a partir do real e de suas vivências, elaborando situações mentais em que sempre existem regras. Para Piaget, (1978) no brincar a criança utiliza suas estruturas cognitivas e coloca em prática ações que estimulam a aquisição de conhecimento.

Segundo Kishimoto (1993, p. 110):

[...] Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...] A obedecer as regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...] a acatar a autoridade [...] a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...] a dar oportunidades aos demais [...] a viver em sociedade.

Toda a exploração do movimento do corpo humano causa alegria e é um desafio para a criança. Assim, a Educação Física deve ser pensada na escola com o objetivo de explorar o movimento humano, movimentos que despertam num corpo, capaz de ações e expressões. De um corpo que é presença, expressividade e significações. Corpo que se constrói por meio do desejos, intenções e criatividade. Essas emoções e sensações dos alunos precisam ser despertadas e compreendidas.

A educação física nem sempre foi obrigatória nas escolas. Hoje, procura-se trabalhar jogos e esportes. O ideal seria que as crianças, também nos anos iniciais, devessem ser atendidas por um profissional formado nessa área do conhecimento.

A partir de novos estudos, compreensões tendo em vista à infância, foram sendo organizados no País programas com uma relação íntima entre inteligência, motricidade e psiquismo, o que influenciou diretamente nas atividades de abordagem corporal, nas creches e escolas. Passou-se da era de um corpo isolado e sem movimento para a era do movimento consciente. Nesse movimento, o indivíduo organiza experiências em que consegue priorizar o desenvolvimento e controle corporal, ou seja, a interiorização das sensações relativas ao desenvolvimento da percepção e do controle do próprio corpo, da globalidade de si mesmo, das pulsações, do controle e apropriação do equilíbrio, da lateralidade, incluindo também o domínio da respiração.

Ao analisar um pouco a história do ser humano, percebe-se que muitas mudanças ocorreram ao longo de todo esse contexto. Em décadas passadas não havia TV, vídeo, videogame, telefones, celulares, computadores, *tablets*, Os pais diziam que “criança não tem de querer”; os pais é que sabiam o que era melhor para seus filhos. A simples menção “vou falar com teu pai” surtia grandes efeitos.

Nas década seguintes o ritmo acelerado da industrialização e da vida moderna deu oportunidades de emprego para as mulheres, consequentemente, mais necessidade de educação para os seus filhos, pois elas acabaram juntamente com os homens na batalha por empregos e melhores condições de vida.

Os papéis femininos, que pareciam tão naturais, sofreram grandes modificações: os pais saem cedo para o trabalho e só voltam à noite. Os

filhos, expulsos dos quintais das suas casas, da convivência familiar, vão desde cedo para a escola ou brincam num espaço reduzido e coletivo das áreas de lazer dos condomínios ou, ainda, nas estreitas ruas dos aglomerados urbanos.

Perderam-se certezas, brincadeiras e jogos infantis são deixados de lado, ficou difícil saber o que é melhor para as crianças; e, desde muito cedo, elas vão para suas escolas. Esse contexto não tem mais volta. Sabe-se que as escolas precisam estar preparadas, para proporcionar as experiências básicas que as crianças precisam para serem felizes, incluindo em seus currículos a corporeidade como dimensão importante nas aprendizagens. O maior potencial de aprendizagens das crianças ocorre dos dois aos dez anos de idade. Daí a importância dos pais e professores aproveitarem esse potencial, estimulando a criança a desenvolver-se em todos os sentidos, principalmente corporalmente.

Segundo pesquisadores, as crianças desse milênio têm o cérebro mais aparelhado. Já são filhos da tecnologia e das informações. O cérebro de uma criança de hoje é mais desenvolvido fisicamente do que o dos nossos antepassados. Para que esse 1,5 quilo de massa encefálica com 100 trilhões de conexões se torne melhor, deve ser alimentado com afeto e pelos estímulos, desafios que a escola deve dar conta, pois a criança passa grande parte da sua infância nesse espaço.

Cientistas americanos afirmam que as crianças que não brincam, que não exploram movimentos corporais, que não jogam com outras crianças, que não interagem através de contatos físicos não são estimuladas a resolver problemas. Seus cérebros têm capacidades menores. Experiências diversificadas produzem cérebros mais inteligentes.

Portanto, ressaltamos o papel da Educação Física nos anos iniciais. Não sabemos o mundo que as crianças terão pela frente. Mas uma certeza temos: as experiências vividas na escola ficarão fixadas e significadas nas suas memórias. Oxalá fossem apenas lembranças boas e construtivas!

Referências

KISHIMOTO, Tizuco M. **Jogos Infantis**: O Jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

MICHAELIS - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 27 junho 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Corporeidade do Discurso da Sociedade Primitiva ao Discurso da Sociedade Contemporânea.

Cadernos Unijui, 11, Série Educação Física. Editora Unijuí, 1998.

SILVA, Daniel V. I. **A psicomotricidade como prática social**: Uma análise de inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-94). Curitiba: Instituto Educacional e Sistemas De Ensino. Educação Psicomotora, 2004.

GT

Ciências Humanas e Sociais

Programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores em educação da Região Macromissioneira: cartografando o grupo de trabalho de ciências humanas

Alexandra Amaral da Silva

Janete Schubert

Nossa participação enquanto mediadoras no programa de formação Macromissioneiro, pela 9ª coordenadoria de educação (CRE) e pela instituição de ensino superior (IES) Unicruz, nos convoca e nos desafia a escrever, desde nossa percepção, buscando uma interlocução entre os pares. Este relato não tem por objetivo ser uma exaustiva discussão teórica, mas uma modesta reflexão acerca do que vivenciamos no processo formativo do Grupo de Trabalho (GT) das Ciências Humanas.

Optou-se neste trabalho, por utilizar o método cartográfico. A cartografia em seu conceito tradicional é utilizada na geografia e se refere a um conhecimento preciso, fundado em bases matemáticas, estatísticas, contando com instrumentos e técnicas sofisticadas. Neste caso, o mapa é a representação de um território e das características de uma população.

O termo “cartografia” utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência

à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado (FONSECA; KIRST, 2003, p. 92).

A cartografia social proposta neste trabalho conecta-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e não visa constituir um mapa físico: “trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” (FILHO; TETI, 2013).

A escolha pelo método cartográfico é possível, na medida em que as autoras entendem que seu olhar neste percurso objetivou compor um mapa. Este olhar foi possibilitado pelos encontros sistemáticos do grupo de trabalho das ciências humanas e pela interlocução direta destas com os (as) professores (as).

Neste sentido, o objetivo deste texto é contribuir com algumas reflexões a partir do material produzido pelos(as) educadores(as) através de algumas categorias de análise; bem como abordar a necessidade e a importância de programas de formação continuada.

Este programa previa 40 horas de formação para cada GT de área. O público-alvo deste programa foi composto por trabalhadores em educação do sistema estadual e municipal de ensino da região macromissioneira. No GT de ciências humanas foram realizados sete encontros com duração de quatro horas cada um, durante quatro meses. E um encontro final de trocas de experiências.

Sobre os discursos e as possibilidades de intervenção

No assessoramento deste programa foram feitos trabalhos que nos permitiram sistematizar alguns discursos recorrentes e significativos nas “falas” dos(as) educadores(as).

Na realização de nossos encontros objetivamos que emergissem os discursos sobre a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas, e para isto utilizamos diversas estratégias (teatro, filmes, textos, trabalhos em grupo, sistematizações dos trabalhos).

Neste texto, escolhemos trabalhar com o material produzido pelos(as) professores(as) em um dos encontros formativos, por acreditar que este melhor ilustra e representa o que queremos demonstrar e, de alguma maneira, sintetiza os discursos que foram recorrentes nos outros encontros.

A sistemática do encontro analisado foi à leitura e discussão do texto: *"Avaliação da Aprendizagem: descritores, acompanhamento e registro na dinâmica da progressão continuada"*. Após a sua leitura e discussão pelo conjunto de educadores(as), foi proposto um trabalho em pequenos grupos e solicitado um registro escrito com as seguintes questões orientadoras: 1) O que mudou na escola no Brasil nos últimos 30 anos? 2) O que mudou na legislação? 3) Como eram os processos de ensino-aprendizagem e como podem ser? 4) Quem é nosso educando, quem é nosso professor/educador? 5) Como o processo avaliativo contribui/ou não para o processo formativo? e 6) Qual é o papel da escola?

Os(as) professores(as) produziram um texto a partir das questões orientadoras acima, e nele, destacamos, para análise, algumas falas significativas da primeira questão, por entendermos que estas representam, em parte, o universo vivencial dos professores.

"Houve avanço nos últimos 30 anos na estrutura (laboratórios, salas, condições de transporte, acessibilidade) que resultaram em melhorias significativas no ensino. **Porém, o nível de aprendizagem, por diversos motivos vem decaindo.** Neste ponto, podemos considerar as constantes mudanças nas propostas de governo, **desvalorização do educador e a inversão de valores da sociedade como um todo.** "

"A tecnologia entrou abruptamente na escola, o aluno tem acesso a esta tecnologia, mas não sabe fazer uso desta. **A família e os valores mudaram.**"

"A educação na época da ditadura era mais rígida e hoje as facilidades nos trazem alunos mais desestimulados na democracia e não dá! "

“O acesso à escola (direito subjetivo). Concepção de pais e alunos em relação à escola e professores. Período militar para a redemocratização. A educação era voltada para as elites.

Adequação as novas famílias.”

“Democratização nas relações entre os vários segmentos que compõem a escola, na contramão, enfraquecimento da relação de respeito, aprendizagem, pais e alunos. **A mudança trazida pela obrigatoriedade de estudar, anos atrás frequentava escola quem realmente desejava estudar e tornar-se cidadão. Hoje em dia, os alunos são obrigados a permanecer em sala de aula, o que dificulta o processo de aprendizagem, pois nenhuma atividade é interessante ou importante.”**

Debruçamo-nos em pensar sobre quais categorias de análise seriam possíveis a partir destas falas, e escolhemos, dentre as possibilidades, as seguintes questões: a) família e os valores que mudaram (“inversão de valores”); b) mudança no regime político (ditadura para democracia); c) obrigatoriedade de estudar; d) nível de aprendizado.

Quando atribuímos como problema a mudança das estruturas familiares e, por consequência, os “valores”, de que pressupostos estamos nos valendo?

Esta categoria de análise nos revela uma temática latente, qual seja, a questão de gênero se faz presente na afirmativa de que a família e os valores mudaram. É possível pensar e vivenciar outros arranjos familiares para além da família patriarcal? Em que momento e de que forma se constrói este discurso de novos arranjos familiares como problema? Como se pode ter uma leitura crítica desta situação, que extrapole o fato de situar os problemas escolares na “falta” da família patriarcal?

Com relação à segunda categoria, nos preocupa a afirmação de que a rigidez do regime ditatorial permitia melhor qualidade de ensino, considerando que este regime produziu morte, tortura e diversas consequências nefastas para nosso país, algumas das quais, ainda nem sequer conhecemos. Lutamos pelo direito à memória, justiça e verdade. Nosso país ainda não abriu os arquivos desta época, dando-nos a conhecer fatos importantes de nossa própria história. Muitos dos sujeitos que, de

uma ou outra forma, se beneficiaram com este sistema seguem livre e impunes em nosso país.

Faltaria ainda mencionar que foi justamente neste período que se produziu a ideia do “não pensar”, da “educação fabril”, extinção do currículo de disciplinas como história, filosofia e sociologia. Conforme nos aponta Caimi (2001, p. 100):

A proposta educacional sustentada pelo regime militar teve como objetivo fundamental formar repetidores, cidadãos obedientes e bem-comportados. Neste sentido, a eliminação das humanidades, dos currículos escolares, foi uma estratégia do poder instituído para controlar e reprimir qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. O Estado autoritário aprofundou concepções da história positivista, que anula o homem comum como sujeito e confere a história seu caráter evolucionista e determinista .

Como uma das categorias de análise aparece o problema da “obrigatoriedade” de estudar, a leitura realizada (como demonstra o texto selecionado). Não é que estudar seja um direito a ser gozado, mas o estado tem obrigado as crianças e os adolescentes a estudar, o que tem baixado a “qualidade” do ensino e da aprendizagem. Esquece-se que a legislação ora vigente é resultado de uma luta histórica pelo direito a estudar, porque a escola em nosso país era para a elite econômica. Além disto, o trecho escolhido reflete também o anacronismo, pois não estudava quem queria e desejava, mas quem podia! Conforme Azevedo (2010, p. 39):

A escola pública era acessada por um público selecionado e as classes populares estavam fora deste ambiente, constituindo, em grande parte, um exército de analfabetos ou de baixa escolaridade. Esta escola elitizada consolidou um imaginário de modelo de estudante, ou seja, um estudante portador de características compatíveis com as expectativas comportamentais, culturais e valorativas dos segmentos médios e elitizados da sociedade brasileira.

Quando pensamos na categoria denominada nível de aprendizado, nos parece que se dialoga com a concepção de qualidade. Qual é o parâmetro de qualidade inscrito em nossas percepções? Será que não é a lógica do mercado (capitalista) que tem nos ditado qual é o parâmetro de qualidade que temos que seguir? É possível enxergar e vivenciar outras lógicas na educação? Afinal, que aprendizado se está considerando: um aprendizado voltado para a competição, para a lógica mercadológica ou para uma formação humana integral? Para Azevedo (2010, p. 39):

A escola preparou-se para receber um aluno com prontidão para o desenvolvimento cognitivo, com uma estrutura de formação subsidiada pelas experiências de aprendizagem facilitadas pela origem social. Foram instituídos padrões, nem sempre explicitados, de aquisições cognitivas e comportamentais que se constituem em parâmetros para o sucesso escolar. Nesse ponto, localizamos uma grande contradição: a existência de uma cultura escolar que não dialoga com as necessidades educacionais das classes populares, que de forma mais intensa, a partir da última década do século passado, passaram a compor a população educacional. O resultado desta incongruência materializa-se em altos índices de abandono e reprovação, colocando a instituição escola como legitimadora da exclusão, justamente dos que já chegam a ela marcados pela exclusão, isto é, os que mais necessitariam da escola como possibilidade de acesso a dignidade cidadã por meio do conhecimento .

O discurso oficial situa-se no campo do economicismo, da ênfase na gestão, da avaliação de resultados, no estabelecimento de processos competitivos, premiações, *rankings*. Trata-se de critérios meritocráticos não comprometidos com uma mudança estrutural da escola e com concepções educacionais que não alteram os padrões e as práticas que naturalizam a exclusão pelo não acesso ao conhecimento. A ênfase na competitividade tende a ignorar estas dimensões, o sucesso escolar é visto como a imposição do mérito individual, caracterizando uma qualidade que exclui (Azevedo, 2010, p. 40).

Considerações finais

Certamente, são muitas questões que nos atravessaram no decorrer deste percurso formativo. Nossa modesta escrita não dá conta de tudo que pensamos e sentimos e tampouco do quanto exercitamos a torção Deleuziana, vale dizer, o dobrar-se sobre si mesmo.

Foram muitos os momentos em que nos sentimos angustiadas e preocupadas com os rumos da educação em nosso estado e País. Dar-se conta, perceber o quanto precisamos radicalizar a ideia de uma educação democrática, que fuja dos parâmetros regulatórios e excludentes de nossa sociedade, é sem sombra de dúvida motivo para se desacomodar.

Ao depararmos-nos com o material produzido na escrita, mas também ao recorrer às nossas anotações no diário de bordo, evidencia-se que é muito significativo a presença de um imaginário ideologizado sobre a família, os “valores”, o educando ideal e porque não dizer a escola ideal, bem como, de uma escola que não é atravessada pelo mundo real. Se o problema de educar está nas mudanças e transformações, consideradas neste contexto como negativas, qual a possibilidade de pensar uma educação transformadora, de educar para a liberdade?

Constatamos que a educação como processo de produção fordista acaba por alienar da escola os processos do mundo vivido. Ora, a escola não pode existir separada de todos os processos sócio-históricos engendrados por seu tempo e espaço. Recorremos a Campos e Indursky (2000), quando nos dizem que:

[...] as identidades resultam de formas de subjetividade, cujas representações simbólicas são o lugar privilegiado da manifestação da ideologia. Por outro lado, a memória é um referencial vivo na construção de identidades, pois, em sua capacidade de filtrar e manter o sentido, atua por meio de seus processos e efeitos, os quais podem ser tanto de lembrança, de redefinição e de transformação quanto de esquecimento, de ruptura e de negação do vivido e já dito. Se a memória é, portanto, um fator inerente a construção de identidade, o discurso é o espaço de conhecimento e de interação traves do qual o ser humano se faz sujeito, inscrevendo-se no campo

da prática social, que é iminentemente histórica (Campos; Indursky, 2000, p. 12).

Portanto, é no discurso que se atualiza o imaginário, por isso a necessidade de transformação, através da construção do conhecimento, dos discursos sobre a educação.

Referências

AZEVEDO, J. C. A democratização da educação e os desafios da inclusão com qualidade. In: Rodrigues. C.C; Azevedo, J. C.; Polidori M. M (Org.). **Os Desafios na escola**: olhares diversos sobre questões cotidianas. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2010..

CAIMI, F. H. **O ensino de história no Brasil 1980 a 1998**. Passo Fundo: EDIUPF, 2001.

CAMPOS, Maria do Carmo; INDURSKY Freda (Org.) **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 2000.

FILHO, K. P.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, p. G. **Cartografia e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

O Desafio de ser professor na escola contemporânea

Iracema Borges Silva

Janete Schubert

Introdução

A escola passa por um momento de grandes desafios. Ela tornou-se alvo de críticas e ao mesmo tempo vem desempenhando diferentes funções. A escola precisa ser reinventada, pois a sociedade exige mais que as suas possibilidades, determina que compense as deficiências familiares e sociais. Tentando ser adequada para todas as demandas, sua função principal empobrece e simplifica demais o trabalho intelectual para avançar sem risco, sem descobertas para a vida real.

O ponto de partida para melhor entender o papel da escola é reconhecer que ela não é um ambiente natural, mas uma instituição cultural, social e política. Portanto, a escola deve assumir os problemas que essa falta de naturalidade comporta, mas é preciso rever seu potencial emancipatório com o compromisso dar uma resposta à “Nova escola”, compatível com o seu tempo, respeitando o ritmo de cada um dos alunos. Portanto, a escola precisa ser desacelerada, sabendo usar o tempo de forma adequada, para que todos possam se sentir construtores e não acumuladores de informações.

É nessa perspectiva que se pretende, através de projetos culturais interdisciplinares, fazer uma parceria entre escola e comunidade,

acreditando que seja este o caminho indispensável para garantir uma educação de qualidade, a qual está baseada na relação entre familiar, gestores, professores, funcionários e educando, fundamental para estabelecer um vínculo bem-sucedido entre os segmentos.

O papel do professor

A descentralização do papel do professor é o principal desafio na busca de novas propostas pedagógicas que visem garantir ao educando uma formação integradora, objetivando a aprendizagem significativa, a inserção na sociedade, bem como o acesso e permanência na escola desse aluno, para que ele experimente o exercício da cidadania.

É preciso refletir sobre a concepção de uma sociedade plural e democrática, sem discriminação, contribuindo para a formação de cidadãos livres, críticos, participativos, conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades na construção (organização) da coletividade.

Pensando em melhorar a qualidade do ensino no NEEJA Érico Veríssimo e oportunizar atividades diferenciadas aos alunos para estreitar o relacionamento entre educadores e educando, foi elaborado um projeto Interdisciplinar. Após várias discussões e ajustes, apresentamos a proposta aos alunos, com a devida divulgação através de cartazes e na fala dos professores das diferentes áreas de conhecimento envolvidas no evento. Houve muita expectativa em torno da oficina cultural. Nosso primeiro desafio foi encontrarmos pessoas da comunidade dispostas a colaborar na realização do trabalho. Felizmente, encontramos, no nosso grupo interno, docentes que aceitaram o desafio e também contamos com a colaboração de pessoas da comunidade. A proposta está sendo um sucesso porque procuramos contemplar as diferentes áreas.

Embora tenha havido avanços inegáveis na qualidade e na quantidade das informações disponíveis nas novas tecnologias da informação e da comunicação, o professor continua sendo uma peça importante para a educação, desempenhando suas funções como mediador, provocador. Cabe a ele direcionar o aluno em sua pesquisa, na construção do conhecimento e de sua cidadania.

No contexto de um sistema Nacional de Educação e Políticas Educacionais, a formação e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação devem articular ações que garantam políticas específicas coerentes e contínuas de formação, pois estamos vivendo um momento de muita competitividade e o professor precisa estar preparado para enfrentar e acompanhar esta evolução.

É o momento onde colocamos em prática as teorias estudadas, ou seja, buscamos a associação das dimensões e prática do currículo. Dessa forma, devemos articular interdisciplinarmente os conteúdos e práticas pedagógicas. Ao desenvolver este projeto, podemos relatar que foi muito importante e diferente do trabalho realizado no dia a dia em sala de aula, pois serviu para interagir com alunos de diferentes realidades, já que a escola recebe alunos de diversos locais e de diferentes níveis sociais e idade.

Trocar ideias com professores, ouvir suas experiências, expectativas, frustrações e acompanhar o trabalho em sala de aula foi muito relevante durante a realização dos GTs do Programa Macromissioneiro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, cuja teoria serve para fundamentar o trabalho a ser colocado em prática.

O projeto antes referido contribuiu para a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitem intervenções mais satisfatórias no ponto de vista pedagógico, no dia a dia, a partir da compreensão dos fatores sociopolíticos que permeiam a organização escolar. O professor tem de ter muita habilidade, compreensão e sabedoria para enfrentar tantas adversidades que lhes são impostas no decorrer de sua jornada.

A educação propõe formar cidadãos para viver uma vida em sentido pleno, de modo que possa conhecer e transformar sua função social marcada pela complexidade, mostrar a necessidade de adotar o novo paradigma a fim de que as ações educativas contribuam para a formação do homem pleno, uno, capaz de exercer sua cidadania.

Essa prática foi gratificante e ao mesmo tempo um grande desafio, diferente do que estávamos habituados a trabalhar, mas com certeza foi muito válida. O professor precisa fazer uma avaliação constante, crítica e reflexiva sobre seu trabalho docente. Registrar diariamente as práticas é importante para avaliar os pontos positivos e/ou negativos e tomada

de novas decisões visando a aprimorar a prática pedagógica de modo, a saber, se o planejamento e as intervenções são adequadas.

Considerações finais

Ensinar e aprender é algo complicado e difícil, mas não podemos nos sentir esmagados pelo conhecimento, disseminados pelos meios tecnológicos e ficar imobilizados. Ser professor é uma tarefa complexa, mas insubstituível. Nada, nem ninguém substitui um bom professor, cujo desafio é tornar o aluno protagonista da sua história.

A educação propõe formar cidadãos para viver uma vida em sentido pleno, de modo que possam conhecer e transformar sua função social marcada pela complexidade, mostrar a necessidade de adotar o novo paradigma, a fim de que as ações educativas contribuam para a formação do homem íntegro, uno, capaz de exercer sua cidadania. Esta é a tarefa árdua do professor.

Há um caminho muito longo a ser percorrido, uma vez que os obstáculos são muitos e as dificuldades não são poucas. Precisamos estar cientes de nossas responsabilidades, afinal abraçamos esta causa com o propósito de fazer a diferença.

Para reafirmar o exposto fazemos uso das palavras de um grande historiador:

[...] Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2002, p. 27).

Referências

ALMEIDA, Andréia Gonçalves de. **Assim como os sujeitos, a história também é fruto de seu tempo.** Aluna do curso de

Licenciatura em História das Faculdades Jorge Amado, 4º semestre vespertino.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2009. Ano 8.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e geral. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Livro do Professor. São Paulo: Ática, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JAPIASSU, Milton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imagem, 1976.

KFOURI, Samira Fayez. **Políticas Educacionais**: estrutura e sistemas história. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOIMAZ, Érica Ramos. **Metodologia do Ensino da história**: história. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

Trabalho em seu sentido ontológico: entendendo a questão

Adriana Fátima Canova Motter¹

Introdução

A escrita deste artigo foi motivada no Grupo de Trabalho (GT) das Ciências Humanas, inscrito no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, noroeste do Rio Grande do Sul, desenvolvido no âmbito de abrangência da 17ª Coordenadoria de Educação, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul-UNIJUI, no ano de 2014.

O referido programa compreende uma ação conjunta entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias, Coordenadorias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação, Centro de Professores do Rio Grande do Sul – CPERS Sindicato e da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões, no intuito de promover a formação continuada dos profissionais de educação dos sistemas estaduais e municipais da Região Macromissioneira, a qual compreende os municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Rosa, São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Ijuí, Três Passos e Cruz Alta.

¹ Adriana Fátima Canova Motter é licenciada e mestre em Geografia. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, Tuparendi/RS. E-mail: canovamotter@ig.com.br

O programa tem como objetivo² otimizar a educação pública básica da região supracitada, na perspectiva de efetivação social do direito à educação de qualidade científica e social, a reflexão sobre as práticas e formações de profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias e os profissionais das escolas estaduais e municipais.

Para efetivar este objetivo, se constituiu, no âmbito da CREs, Grupos de Trabalhos, os GTs, por área epistêmica e/ou temática. Entre estes, insere-se o das Ciências Humanas.

As discussões desencadeadas na formação continuada de profissionais da Educação trazem na pauta fundamentos, pressupostos e bases das concepções teóricas e metodológicas que orientam a educação brasileira na atualidade acerca da Formação Humana Integral.

Tal perspectiva está respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Estes instrumentos normativos "elegem as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura como base da proposta curricular" (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 9), tendo entre outros pressupostos, o trabalho como princípio educativo.

Tomamos por referência, neste artigo, a dimensão do trabalho em seu sentido ontológico tendo por objetivo aprofundar a análise do conceito, posto que, de certa forma, esta perspectiva do trabalho pouca ênfase recebe nos currículos escolares, possivelmente reflexo da ausência e/ou carência desta abordagem na formação inicial das Licenciaturas em Ciências Humanas, bem como, pelo descaso dos livros didáticos acerca do tema.

Para atender aos propósitos desta reflexão, visitamos, de modo especial, obras de autores referências no Brasil sobre o tema: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Acácia Zeneida Kuenzer. Num primeiro momento da escrita, buscamos conhecer o sentido e o significado da dimensão do trabalho em seu sentido ontológico amparado nos autores citados, e, num segundo momento, perceber a dimensão do trabalho

² O objetivo consta na proposta do programa.

como princípio educativo na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, tencionando com nossa prática pedagógica.

Trabalho no sentido ontológico

A ação do trabalho representa o meio em que se estabelecem relações entre os homens e entre o homem e o espaço onde vive, criando-o e recriando-o, bem como criando e recriando as relações. Compreender o trabalho tendo por referência a capacidade de criação do ser humano significa percebê-lo em sua dimensão ontocriativa ou ontológica (FRIGOTTO, 2005).

Ainda parafraseando Frigotto (2005), o ser humano, diferente dos outros animais, projeta sua existência, não se limitando à adaptação à natureza, e sim, ao contrário, adapta a natureza a si, transformando-a e transformando a si mesmo, reflexo de sua capacidade criativa e interventiva, manifestada pela ação do trabalho. Saviani (2003, p. 132) enfatiza que “[...] o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, pois é pelo trabalho que o homem dá continuidade à sua existência.

Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis, é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é assim, o instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós (CORTLELLA, 2011 *apud* RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 21).

Frigotto (2005) e Saviani (2003) alertam para que não façamos confusão entre o trabalho em sua essência ontológica com as formas históricas em que os meios e instrumentos de produção foram (e são) tomados como propriedade privada, e o trabalho, empreendido como meio de domínio, exploração e acumulação. Referimo-nos ao trabalho desenvolvido historicamente em seus diferentes modos de produção

[...] que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles (SAVIANI, 2003, p. 133).

Sob o sistema capitalista, o trabalho deixa de ter como centralidade a produção de valores que visam atender às necessidades vitais de sobrevivência, transformando-se em meio de acumulação, exploração, submissão e geração de lucros para alguns. Sob os princípios capitalistas, o trabalho se reduz à força, a capacidades e habilidades dos homens, passíveis de serem vendidas aos donos dos meios e instrumentos de produção. Saviani e Duarte (2010), em análise do trabalho na concepção marxista, abordam que, nas sociedades capitalistas, uma parcela considerável dos produtos resultantes da ação do trabalho é alienada daqueles que os produzem, incorporada ao capital como mercadoria.

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir, quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, [...] Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. [...] (MARX, 1985, p. 107-108 *apud* SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

Ao mesmo tempo, o produto do trabalho alienado apresenta-se como externo e alheio ao trabalhador, pouco tem de criatividade ou de realização pessoal. Fragmentado, reprodutor, repetitivo, sinônimo de sacrífico e dificuldade

[...] não pertence ao seu ser [...]. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, *trabalho forçado*. Por isso não é a satisfação de

uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (MARX, 1985, p. 107-108 *apud* SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 428, grifo dos autores).

Perceber o trabalho em seu sentido ontológico, estando inseridos numa sociedade capitalista, é um desafio. Primeiramente, se faz necessário perceber o homem como natureza, como constituinte e constitutivo do meio em que vive. Sendo natureza, e mais ainda, sendo ser vivo, o homem precisa, para sobreviver, criar condições através do trabalho, de se alimentar, se locomover e criar condições de proteção e de manutenção da vida. Nesta perspectiva, “o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito” (FRIGOTTO, 2005, p. 4) do homem. Entretanto, na perspectiva ontológica do trabalho fica “implícito o sentido de propriedade [...], [que] é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 3).

Ciência e tecnologia, dimensões intrínsecas ao trabalho, possibilitam “extensões dos sentidos e membros dos seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 3), ou seja, para o ser humano que projeta e cria perspectivas para a sua existência, diferente dos outros animais, a ciência e a tecnologia são tomadas como produtoras de valores, de facilidades e de melhorias para a sobrevivência, não se restringindo à adaptação ou a limitação de trocas entre os homens e o meio em que vivem, o que seria impensável para um ser com capacidade de ação consciente e criativa.

Entretanto, o trabalho visto como capacidade criativa e consciente, inerente à essência do ser humano, como meio de sobrevivência e mediador das relações entre os homens e entre estes e o meio onde vivem, e estando vinculado à cultura, aos valores e ao conhecimento científico e técnico desenvolvido historicamente pela humanidade, torna-se uma dimensão complexa de ser percebida e entendida como princípio educativo na Educação Básica.

O trabalho na Educação Básica, em especial, no Ensino Médio

Nas sociedades anteriores ao capitalismo, a escola era restrita a pequenas parcelas da humanidade, somente àqueles que precisavam desenvolver os tipos de trabalho inerentes à organização dos processos produtivos. Com o capitalismo, decorre a “proposta de universalização da escola e é sobre esta base [trabalho] que vão se estruturar os currículos escolares” (SAVIANI, 2003, p. 135). O ponto de partida para a produção da existência humana se dá pelo trabalho e, conseqüentemente, o ponto de partida para a educação, enquanto prática social, também se dá pelo trabalho, por este constituir-se como mediação entre as relações com o meio natural e o social.

As ciências naturais se desenvolvem concomitante à transformação da natureza pelo homem. Nesta perspectiva, as ciências da natureza constituem-se em conhecimentos fundamentais para a transformação da natureza e compreensão de suas dinâmicas e de como a natureza é constituída. “Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar” (SAVIANI, 2003, p. 135).

Não há como dissociar, nem em tempo e nem em espaço, as relações do homem com a natureza e as relações dos homens com os próprios homens. Os homens não agem sozinhos. Interagindo coletivamente e com a natureza, as relações entre os homens são mediadas por normas de convivência. “Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar, o bloco das ciências sociais [...]” (SAVIANI, 2003, p. 135).

Este currículo que constitui a escola elementar, de um lado de vertente natural e de outro, social, pode ser percebido, de certa forma, como uma extensão ou até mesmo afirmação do trabalho humano intervindo e transformando a natureza para atender às necessidades de sobrevivência. Os “conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos [...]” (SAVIANI, 2003, p. 135). Científicos porque são elaborados a partir de métodos de observação, por processos sistemáticos, testados, confrontados por variáveis e expressos de forma escrita. O currículo da escola elementar pressupõe, além do conhecimento

científico (natural, social, matemático), “o domínio da linguagem escrita” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Esta constatação nos leva a perceber que, desde o princípio da constituição da escola, os fundamentos do ensino-aprendizagem tiveram como centralidade o trabalho presente nas diferentes sociedades, nos diferentes tempos e espaços, produzidos historicamente. “O trabalho como princípio educativo é, antes, uma concepção de mundo, de homem e de sociedade e, portanto, da própria educação” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 30). Neste contexto, é perceptível que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho.

Frente a isso se faz necessário uma escola que “tome o trabalho como ponto de partida [como princípio educativo], concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo humano” (KUENZER, 1989, p. 23). Não se trata, segundo Simões e Silva (2013) de formação profissional, mas de uma formação escolar com perspectiva ampla de conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do desenvolvimento de capacidades humanas.

Nesta perspectiva, podemos constatar que já em 1989, no alvorecer da redemocratização do Brasil, Acácia Zeneida Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná, apresentou a discussão de uma proposta para o ensino de 2º grau³ à luz do trabalho tomado como princípio educativo.

Discute-se a possibilidade de organização de uma escola de 2º grau que supere tanto o academicismo baseado no velho princípio educativo clássico quanto a profissionalização estreita. Para tanto, propõe-se uma organização para o ensino de 2º grau de tal modo que ele seja único enquanto estrutura, seja politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia (KUENZER, 1989, p. 21).

Para Kuenzer (1989), a apropriação do saber dá-se articulada ao mundo do trabalho e a etapa do Ensino Médio deve ser tomada como ponto de partida para a relação entre escola e trabalho. Uma proposta para o Ensino Médio que permita “[...] a apropriação do saber científico-tecnológico e histórico-crítico, de modo a participar [o jovem] do

³ A mudança de denominação para Ensino Médio ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996 (lei 9.394)

processo produtivo e da vida social e política” (KUENZER, 1989, p. 22). A escola se constitui assim num espaço privilegiado e indispensável para a apropriação do saber social e historicamente produzido.

Frigotto (2005, p. 13, grifos nossos) mostra que a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – trata-se de um momento na vida dos indivíduos e de um “espaço social de **organização, produção e apropriação** dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade”. Momento e espaço para proporcionar o acesso a conhecimentos básicos historicamente produzidos pelas ciências, como o nome já diz, Educação Básica, e estímulo à construção de novos e/ou reconstruções, através do pensar, aprender e pesquisar.

Dando continuidade à referência de Frigotto (2005), a ênfase da Educação Básica traz intrínseco um aparato ideológico, economicista, fragmentário e tecnicista, a qual retoma as noções de capital humano, advindas da década de 1950, e as coloca junto às noções de sociedade do conhecimento da década de 1980 e da pedagogia das habilidades e competências para a empregabilidade, da entrada do século XXI. Neste embate de concepções se insere a disputa por uma educação que tenha como prática social a mediação entre os processos de produção, políticos, sociais, ideológicos e culturais e que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho. Trata-se de um processo de mediação e articulação que tenha como finalidade a justiça social e que promova efetivas condições para a cidadania e democracia.

Neste contexto, insere-se a questão central à concepção de Formação Humana Integral no Ensino Médio, inerente às novas políticas educacionais, a qual tem por objetivo perceber e definir

[...] quais são as exigências para que o mesmo [Ensino Médio] se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas e, ao mesmo tempo responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção preparando para o mercado complexo (FRIGOTTO, 2005, p. 14).

Sob as concepções de Formação Humana Integral, a articulação e as relações entre trabalho, tecnologia, cultura e conhecimento científico constituem o eixo norteador para o Ensino Médio, de modo que o jovem, enquanto futuro trabalhador, consiga refletir quanto à parcialização e à fragmentação características do modo de produção capitalista, seja na indústria, comércio, serviços, agropecuária, entre outros setores produtivos.

É importante perceber com mais clareza este momento e espaço na vida dos jovens, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Básica vem de “o que serve de base” (CEGALLA, 2005, p. 120). Dentro deste grande momento que serve de base na vida dos cidadãos, o Ensino Médio é fase “mediana”. Mediana, porque de um lado representa uma transição/passagem entre o Ensino Fundamental (fundamento) e aquilo que vier no pós-médio: universidade, cursos técnicos, trabalho, aperfeiçoamentos, concursos... e de outro lado, o Ensino Médio é uma fase de **formação de base**. Possivelmente, seja este o último momento em que o jovem tem acesso a conhecimentos de todas as ciências.

Frente à complexidade das relações e interações em que vivemos, o Ensino Médio, segundo Frigotto (2005, p. 16, grifo nosso) “trata-se de uma **base** para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte”. É importante ficarmos atentos à expressão “base” utilizada pelo autor. Entende-se por base, suporte. Fazendo uma analogia a um prédio, seria como o alicerce, o fundamento, sob o qual dar-se-á a edificação. Se assim for percebido, o Ensino Médio representa um momento e um espaço que o jovem tem para dar entrada ao entendimento e desenvolvimento do pensamento crítico do contexto em que está inserido, como aponta Frigotto (2005), e um momento e espaço que o estimule e incentive a “dar continuidade ao prédio”, ou seja, constituir-se como sujeito emancipado e autônomo.

Bem sabemos que o perfil do jovem de hoje não mais condiz àquele do século passado, nem de uma década atrás, nem mesmo de um ano atrás. Nesta sociedade de transformações e mudanças constantes, almeja-se formar jovens com vastos conhecimentos das ciências (naturais, humanas, matemática, linguagens), mas também que

consigam fazer relações entre e com os conhecimentos, entre teoria e prática, entre ciência e vida cotidiana. Jovens questionadores, talvez com mais postura de perguntar do que de querer respostas, comprometidos com as causas sociais, ambientais e princípios democráticos, com postura ética constante, que saibam ouvir e opinar, que consigam defender suas causas com responsabilidade e comprometimento com a justiça, que saibam se expressar (escrita e oralmente), que saibam se relacionar com os demais e que consigam conviver e trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.

É importante não confundir a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho subtraindo-o ao mercado do trabalho. Não que assim não o façamos, preparar, incentivar e almejar uma posição de trabalho para os jovens que lhe contemple com sucesso e satisfação. Entretanto, que esta perspectiva não esteja subordinada e vinculada tão somente ao imediatismo do mercado de trabalho. Como já abordamos anteriormente, que as ações dos jovens (produções, construções, transformações, invenções, intervenções, ...) possam estar relacionadas e vinculadas intrinsecamente “com o trabalho na sua natureza ontocriativa” (FRIGOTTO, 2005, p. 16). Isto pode parecer contraditório ou ilusório, na fase da vida do indivíduo, a juventude, onde os projetos de vida têm ênfase na profissão ou, como na maioria dos casos, o trabalho é uma necessidade urgente para a subsistência. Eis o grande desafio da escola na mediação dessas tensões.

O debate, neste sentido, centra-se em compreender a função social do Ensino Médio, tendo em vista “a concepção de sociedade que se pretende [...]” (KUENZER, 1989, p. 22). Tendo clara esta concepção, derivar-se-á em propostas pedagógicas mediadoras para esta finalidade. Tomando como referência que a realidade é resultado de construções sociais, é imprescindível que fiquemos atentos às mudanças, sem correr o risco de a escola ficar imparcial e resistir às mesmas, persistindo em propostas pedagógicas que talvez não deem conta da compreensão e atuação do jovem na sociedade de mudanças.

Considerações finais

O trabalho como princípio educativo explica o processo histórico de existência do homem. Pelo trabalho, o homem se apropria dos fenômenos e elementos naturais produzindo conhecimento (ciência), tecnologia e cultura. A apropriação dos fenômenos e elementos da natureza enquanto necessidade de sobrevivência é uma condição ontológica, entretanto, a forma de fazer a apropriação são opções políticas e econômicas como capitalismo, feudalismo, sociedades primitivas, expressas historicamente.

Pelo trabalho, o homem age, apropria-se e transforma o real; e consequentemente a si mesmo. Por isso o trabalho é uma categoria ontológica, isto é, é essência, inerente no ser humano como mediador com o natural e o social, produzindo intrinsecamente, através das relações, conhecimento (ciência), tecnologia e cultura.

As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura são intrinsecamente relacionadas, constituindo-se eixo norteador para da Formação Humana Integral, tendo o trabalho como o princípio (a base) educativo, por ser a mediação concreta entre o homem e os meios natural e social. É pela ação do trabalho que se manifesta a interdependência entre ciência, tecnologia e cultura, ou seja, o trabalho expressa essas dimensões e se constitui a partir e por elas, as quais não se somam, mas se configuram em múltiplas relações que se transformam com o tempo e se diferenciam no espaço.

No contexto de Formação Humana Integral, a formação advinda com o Ensino Médio deve articular-se às mudanças históricas, técnicas-científicas e culturais dos processos produtivos, implicando na atuação crítica do jovem na realidade em que vive, percebendo-a como uma construção social. Assim sendo, entendendo a realidade como construção social, o jovem pode “buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente” (FRIGOTTO, 2005, p. 16-17). Nesta perspectiva, no currículo da educação formal, o trabalho em seu sentido ontológico, não deve ser percebido tão somente como opção metodológica ou didática, e sim como um princípio ético-político no processo de ensino-aprendizagem (FRIGOTTO, 2005).

Para finalizar, entendo ser muito importante frisar que o trabalho percebido em seu sentido ontológico e tomado pela escola como princípio educativo não é modismo ou apologia. Nada mais é do que a essência humana expressa nas práticas escolares desde o princípio da humanidade e da escola. A questão central é que esta percepção e compreensão foi historicamente desconsiderada das concepções teóricas, metodológicas e de legislação que orientaram a educação escolar brasileira.

Frente a este quadro, aponto quatro questões/situações nesta perspectiva, já gestadas pelos sistemas de ensino brasileiro e que devem ser proeminentes em sua efetivação: primeiro - profunda reestruturação da Formação Inicial das licenciaturas dos profissionais da educação, em especial, neste caso, das Ciências Humanas; segundo - continuidade permanente de Formação Continuada desses profissionais; terceiro - reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nos aspectos teóricos, metodológicos e estruturais e que os mesmos sejam efetivamente revertidos nas mudanças das práticas pedagógicas; e por fim, “um novo olhar” dos livros didáticos para o trabalho, o olhar ontológico.

Referências

BRASIL, 2011. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação. **Parecer nº 5 de 4/5/2011** sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Brasília: CNE, 2011.

CEGALLA, D. P. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: companhia Editora Nacional, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Alice Helena Campos. Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno IV: **áreas de conhecimento e integração curricular** - Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, p. 131-135, 2003.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 15, set.dez. 2010.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro de. Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno III: **o currículo e o ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

O seminário integrado no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté de Tuparendi/RS

Adriana Fátima Canova Motter⁴

André Luiz Freddi⁵

Beverli Fenner Bez⁶

Elisângela Chitolina Beyer⁷

Introdução

No Brasil, a partir de 2009, foram emanadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e homologadas pelo Ministério de Educação (MEC), os pareceres e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para cada uma das suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades, constituindo-se num conjunto de documentos que apresentam à sociedade brasileira um "[...] projeto de educação orgânico, sequencial e articulado em suas

⁴ Adriana Fátima Canova Motter – Licenciada e Mestre em Geografia - Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté. E-mail: canovamotter@ig.com.br

⁵ André Luiz Freddi – Licenciado em Filosofia, Sociologia e Psicologia – Professor da Escola Estadual de Educação Básica Yeté. E-mail: alphreddi@yahoo.com.br

⁶ Beverli Fenner Bez – Licenciada e Pós-Graduada em Matemática – Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté. E-mail: bevebez@yahoo.com.br

⁷ Elisângela Chitolina Beyer – Licenciada em Química e Produção Industrial – Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté. E-mail: echitolin@yahoo.com.br

diferentes etapas e modalidades, visto [a educação] como um direito subjetivo de todo o cidadão” (XAVIER, 2012, p. 36).

Nas diretrizes para a Educação Básica, o Ensino Médio é visto como a etapa conclusiva e “[...] articulada com as etapas anteriores, caracterizada por uma formação geral em todas as áreas do conhecimento tendo como eixos as temáticas intituladas: Cultura, Ciências, Tecnologias e Trabalho [...]” (XAVIER, 2012, p. 36). Eixos e temáticas que circunscrevem as concepções de Formação Humana Integral, os quais, devem articular, de um lado, as áreas do conhecimento no currículo do Ensino Médio e de outro, o Ensino Médio com as etapas anteriores da Educação Básica.

Neste relato, tomamos como centralidade a abordagem e reflexão do Trabalho⁸, visto que esta dimensão também se constitui num eixo articular com os demais: Cultura, Ciência e Tecnologias. Desta forma, há uma relação complexa e interdependente de relações a partir do eixo balizador Trabalho, seja nas relações do currículo do Ensino Médio, seja nas relações desta etapa com as outras da Educação Básica e entre as próprias dimensões da Formação Humana Integral. Vejamos isso com mais clareza na sequência.

A dimensão humana do Trabalho é base do currículo da escola. Desta forma, o Trabalho é por essência um princípio educativo. Para entender isto, vamos até a origem da constituição das disciplinas escolares.

Não há como dissociar, nem em tempo e nem em espaço, as relações do homem com a natureza e as relações dos homens com os próprios homens. A constituição humana, por essência, transforma, através do trabalho, o espaço natural para a sua sobrevivência, diferente dos outros animais. Assim, o conhecimento do mundo natural se desenvolve concomitante à transformação. Nesta perspectiva, quando da constituição da escola e consequentemente das disciplinas escolares, as Ciências da Natureza constituíram-se em conhecimentos fundamentais para a transformação da natureza e compreensão de suas dinâmicas. “Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar” (SAVIANI, 2003, p. 135). Entretanto, os homens não agem

⁸ Durante a escrita usaremos a expressão “Trabalho” com a inicial maiúscula no intuito de fazer referência a uma das dimensões humanas de sobrevivência, manifestando o seu sentido ontológico, em contraponto ao trabalho apropriado e desenvolvido no capitalismo, muitas vezes tomado como sinônimo de emprego.

sozinhos. Interagindo coletivamente e com a natureza, as relações entre os homens são mediadas por normas de convivência. “Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar, o bloco das ciências sociais [...] (SAVIANI, 2003, p. 135). Este currículo que constitui a escola elementar, de um lado de vertente natural e de outro, social, pode ser percebido, de certa forma, como uma extensão ou até mesmo afirmação do Trabalho humano intervindo e transformando a natureza para atender às necessidades de sobrevivência humana. O currículo da escola elementar pressupõe além do conhecimento natural, social, matemático, “o domínio da linguagem escrita” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Frente ao lugar que o Trabalho ocupa como princípio educativo no currículo escolar e nas relações sociais é compreensível que esta dimensão humana se constitua em eixo balizador das Diretrizes para a Educação Básica e de modo especial para o Ensino Médio. “O currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o **trabalho**, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o **trabalho como princípio educativo**, processualmente conduzido desde a Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 40, grifo nosso).

O parecer nº 05 de 2011⁹ traz, nas páginas 162 e 163, o texto que apresenta a concepção do Trabalho como princípio educativo, considerando que é pelo Trabalho que o homem produz a sua realidade, apropriando-a e transformando-a, constituindo-se sujeito de sua história. “Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (BRASIL, 2013, p. 163).

Segue o texto do parecer trazendo à reflexão o Trabalho como prática econômica, através da qual os homens satisfazem suas necessidades e produzem riquezas. Neste contexto, insere-se a compreensão e distinção do duplo sentido do Trabalho: ontológico e histórico, os quais se constituem princípio do ensino da educação básica e da formação para as profissões.

Pelo primeiro sentido [ontológico], o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como

⁹ O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 dá origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido [histórico], o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (BRASIL, 2013, p. 163).

Desta forma, o trabalho como princípio educativo além de constituir-se eixo e base da educação básica, fundamenta a formação para o exercício de profissões, “possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 163).

Na mesma direção e orientação, o Trabalho como princípio educativo integra as metodologias de ensino, segundo a proposta pedagógica e o regimento referência de base politécnica no Rio Grande do Sul, além da Interdisciplinaridade e da Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e praticada através de Projeto Vivencial.

Também no ano de 2014, o Trabalho como Princípio Educativo é ênfase na formação continuada de profissionais da educação inserido no Programa Interinstitucional Macromissioneiro, no noroeste do Rio Grande do Sul. O referido programa é do tipo de extensão universitária que tem como objetivo a formação continuada dos profissionais da educação do noroeste do Rio Grande do Sul, integrando Instituições de Ensino Superior (IES), Coordenadorias de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos de Professores.

A formação continuada dos profissionais da educação estrutura-se em forma de GT (Grupos de Trabalhos). Estes, os GTs, constituem-se como espaços e tempos destinados para leituras, discussões e socializações de experiências. Entre eles, o das Ciências Humanas, no qual se insere este relato.

Trabalho e pesquisa como princípio educativo: construção da proposta de pesquisa

No ano de 2014, na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, noroeste do Rio Grande do Sul, pertencente a 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa, foi proposto aos alunos pesquisadores do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico, no desenvolvimento de projetos de pesquisa no contexto do Seminário Integrado, o Trabalho como Princípio Educativo como eixo orientador. Nesta perspectiva, as investigações foram voltadas ao mundo do trabalho – profissionalização, inter-relacionando Pesquisa e Trabalho através de Projetos Vivenciais.

Na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, percebe-se, ano após ano, significativa qualificação da prática de pesquisa desenvolvida no Seminário Integrado, sob princípios científico-pedagógicos. O Seminário Integrado refere-se a um tempo e espaço, integrado à parte diversificada do currículo do Ensino Médio, destinado a desenvolver a pesquisa pedagogicamente estruturada, conforme prevê a Proposta Pedagógica Politécnica do Rio Grande do Sul.

Alguns aspectos e fundamentos são orientados e desenvolvidos de forma semelhante nas três séries do Ensino Médio Politécnico, entretanto, há etapas e momentos em que o grau de aprofundamento e complexidade difere-se do primeiro ao terceiro ano.

Em todas as séries, num primeiro momento, os alunos-pesquisadores são organizados em grupos e desafiados a perceber em sua realidade um problema (fenômeno, objetivo) de pesquisa. Problema entendido como motivação, curiosidade, instigação à pesquisa.

Definido e delimitado o problema, os grupos são orientados a construir o projeto de pesquisa de forma lógica e coerente, diferenciando e articulando suas etapas e momentos: problema, hipóteses, objetivos, justificativa, metodologia, referencial teórico, cronograma e referências bibliográficas. Num segundo momento, ocorre a execução do projeto, colocando em prática os procedimentos e técnicas definidas na metodologia. Por fim, os grupos são orientados a elaborar os relatórios

da pesquisa, articulando e relacionando o projeto à execução e aos resultados encontrados, culminando com a apresentação em Seminários da Pesquisa. Na terceira série do Ensino Médio Politécnico, a forma empregada para a construção dos relatórios de pesquisa é através do artigo científico.

Como abordamos, neste ano de 2014, a ênfase ou eixo orientador dos projetos de pesquisa dos grupos do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico é o mundo do trabalho – profissionalização. Propôs-se aos alunos-pesquisadores que as temáticas dos projetos estivessem relacionadas a linhas de pesquisas vinculadas às áreas do conhecimento, conforme a formação do professor orientador. Para orientar os alunos-pesquisadores estiveram disponíveis dois professores, um da área das Ciências Humanas e outro da área das Ciências da Natureza. Para a primeira, as linhas de pesquisa ofertadas foram: Direitos Humanos, Cultura Digital e Comunicação e Uso de Mídias; e para a segunda área (Ciências da Natureza) as linhas disponibilizadas foram: Investigação no campo das Ciências da natureza, Educação Econômica e áreas da Produção. É importante destacar que as referidas linhas contemplam os eixos temáticos transversais.

Nesta perspectiva, orientaram-se os grupos a desenvolverem os projetos de pesquisa, bem como sua execução e o seu relato contemplando de alguma forma os seguintes aspectos:

1. características fundamentais da profissão pesquisada - históricas, sociais, econômicas, tecnológicas, ...;
2. mercado de trabalho para o profissional da área pesquisada – remuneração, demanda de profissionais X vagas oferecidas, locais de trabalho;
3. formação acadêmica ou técnica para exercer a profissão – tempo de duração, instituições que oferecem e custos na formação;
4. materiais e recursos necessários para a formação e o exercício da profissão;
5. habilidades e competências do profissional para desenvolver a profissão;

6. perspectivas, tendências e desafios da profissão;
7. ética na profissão e perfil dos profissionais;
8. **relevância social e ambiental** inerentes à profissão;

Além da investigação dos aspectos sugeridos e elencados acima, os grupos foram desafiados a desenvolver atividades práticas referentes à profissão pesquisada, seja em forma de palestras com profissionais da área seja através de oficinas, visitas a locais de trabalhos, entre outras situações.

Percepções dos professores orientadores da pesquisa

Num primeiro momento, os professores orientadores perceberam certa resistência dos grupos em desenvolverem projetos de pesquisa com ênfase, neste caso, no mundo do Trabalho, bem como certa resistência em trabalhar na perspectiva de vinculação a linhas de pesquisa. Neste sentido, nem todos os grupos mantiveram o foco na proposta ou não aprofundaram a investigação. Entretanto, houve grupos que desenvolveram importantes investigações em todas as etapas - planejamento no projeto, execução a campo e relato em artigos científicos.

Podem ser destacados os seguintes temas investigados pelo terceiro ano do Ensino Médio Politécnico: Medicina Veterinária, Produção Agrícola, Profissionais da Saúde (paramédicos e enfermeiros) do SAMU, Direito Jurídico, Engenharia Civil, Nutricionista, Produção Industrial, Carreira Militar, Jovem Aprendiz, Práticas de Customização, Esporte Eletrônico como profissão, Bombeiros, Inclusão no Mercado de Trabalho, entre outros.

Entendemos que as investigações desenvolvidas pelos grupos com ênfase no Mundo do Trabalho – Profissionalização é uma oportunidade para perceber e desenvolver o Trabalho como princípio educativo, pois possibilita refletir, abordar e analisar questões e situações além do mercado e das concepções capitalistas do trabalho.

Um grande desafio que encontramos como professores orientadores de pesquisa no Ensino Médio Politécnico se refere à motivação e incentivo aos alunos a serem pesquisadores, a desafiarem-se a planejar e escrever. Possivelmente, este seja um reflexo do Ensino Fundamental, etapa escolar que dificilmente instiga e usufrui da pesquisa como metodologia de ensino, comprometendo assim o protagonismo dos sujeitos na construção de seu próprio conhecimento. Da mesma forma que, na nossa escola, metodologias de ensino voltadas à pesquisa como meio para construção do conhecimento ainda são bastante restritas no Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico, constituindo-se num desafio e numa necessidade de integrar e relacionar os conhecimentos com as áreas, construindo interdisciplinaridade.

A autonomia na construção do conhecimento como prática pedagógica perpassa pelos princípios da pesquisa, sob a perspectiva de emancipação, uma vez que oportuniza aos grupos a elaboração e execução de seus projetos, resultando em diversidade, o que empreende ao Ensino Médio Politécnico inovação e adensamento na construção do conhecimento pela pesquisa.

Ao passo que a construção de projetos de forma orientada desenvolve iniciativa e autonomia, da mesma forma, atende as concepções da avaliação emancipatória, na oportunidade em que os alunos acompanham continuamente o seu processo de aprendizagem, observando seus avanços e entraves e sinalizando os momentos onde são necessárias intervenções.

Entendemos que a qualificação metodológica da pesquisa a ser desenvolvida na escola como um princípio pedagógico perpassa pela formação continuada de professores, considerando que a sua formação inicial, na maioria das vezes, não foi construída sob esta perspectiva. Da mesma forma enfatizamos que se faz necessária a percepção e aceitação de mudança do professor frente às novas relações que se estabelecem com o ensino e a aprendizagem, ou seja, o professor perceber-se mediador e articulador do conhecimento, tendo como referência os conhecimentos da Ciência na qual se graduou.

Temos como meta, para os anos seguintes, partindo da experiência que já tivemos, aprofundar a pesquisa no Ensino Médio Politécnico, levando

o aluno a perceber-se como construtor, sujeito, agente e responsável pelo seu próprio conhecimento, onde a escola dará o suporte e a base do conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Referências

BRASIL, 2013. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Conselho nacional da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação. **Parecer nº 5 de 4/5/2011** sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". Brasília: CNE, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-135, 2003.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular. **Revista Trajetória Multicursos – Edição Especial** - XVI Fórum Internacional de Educação. Ano 3, n. 7, ago. 2012.

Ciências Humanas e o dilema do ensino-aprendizagem, na ótica da disciplina de Geografia

Julia Daiana Führ¹⁰

Vera de Lurdes Gubiani Steiger¹¹

Introdução

O espaço mundial, nas últimas décadas vem passando por intensas mudanças em todos os âmbitos. Intensos debates filosóficos e científicos acontecem, em decorrência das constantes transformações que vêm acontecendo.

Diversas áreas científicas, especialmente, as Ciências Humanas, têm desencadeado reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos.

Segundo Cavalcanti, anuncia-se, nesta virada do século, uma nova era. Surgem termos como a sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna, revolução informacional, terceira revolução industrial [...]. Terminologias utilizadas para denominar os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos que têm caracterizado a sociedade contemporânea. (CAVALCANTI, 1998, p. 15).

¹⁰ Licenciatura em História. Professora da Escola Estadual de Educação Indígena Marechal Cândido Rondon. E-mail juliadaiana@yahoo.com.br.

¹¹ Vera de Lurdes Gubiani Steiger. Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Professora na Escola Estadual de Educação Básica São Martinho. E-mail veragubiani78@gmail.com.

Assim, um turbilhão de informações e buscas nos rodeiam no “fazer docente” diário, principalmente quando nos deparamos com os problemas e dificuldades que enfrentamos em lecionar por área, expressando aqui as dificuldades na disciplina de Geografia, em disciplinar os alunos (educandos) para assimilar e entender os conteúdos mínimos por série.

Desenvolvimento

O professor de Geografia percebe nitidamente o problema de assimilação dos conceitos básicos da disciplina, em especial por educandos que chegam ao ensino fundamental - séries finais. Mas no momento em que se trabalham determinados temas geográficos, mesmo através das metodologias cabíveis à disciplina, percebem-se rupturas no que tange à observação, à descrição, à análise e à síntese com os conteúdos conceituais que dão sentido e significado aos temas.

Nota-se que o educando não teve a devida “alfabetização geográfica” condizente às séries passadas. Então levanta-se a pauta da discussão de uma problemática que surge e migra das séries iniciais do ensino fundamental (diagnosticada do Pré ao 5º ano), no sentido de perceber-se que os educandos chegam ao ensino fundamental nas séries finais e não apresentam conceitos básicos do conhecimento geográfico.

Contudo, parte-se do pressuposto que há uma “ruptura” diagnosticada no sentido da aplicabilidade da Geografia Escolar, no ensino fundamental (séries iniciais), no que rege o ensino-aprendizagem. Nessa ótica, percebe-se nitidamente uma falha ou talvez uma não alfabetização geográfica, que nasce nas séries iniciais e expande-se pelas séries finais do ensino fundamental, como uma espécie de “epidemia”, onde o concreto está muito longe da realidade dos educandos. Há falha da Escola, Gestão ou da Formação não aprofundada dos professores em especializar-se nas matérias (no caso a disciplina de Geografia) ministradas ou o próprio descaso do Estado como um todo.

Na ótica educacional, as bases curriculares também são focos de discussão, em especial no que tange à questão da aplicabilidade e à aquisição das informações e conhecimentos fornecidos pelas disciplinas

por parte dos educandos. Hoje nos parece que para nossas crianças e jovens as informações transmitidas são muito complexas, dando a impressão de que o abstrato é fugaz e o concreto longínquo.

Com isso, verificamos que os educandos estão cada vez mais distantes do que ensinamos. Mas se existe uma ruptura no que ensinamos e no que o aluno aprende, onde está esse desequilíbrio? Está nas séries iniciais, onde se verifica uma superficial formação e aplicabilidade da conceituação geográfica.

A estrutura contemporânea nos remete num repensar de todos os elementos que nos cercam, tanto os mais banais como os mais complexos. Assim dentro dessa estrutura tão complexa, a educação também é um elemento de mútuas reflexões e discussões acirradas.

Vivemos o novo em praticamente tudo que vemos, sentimos, usamos, mas na educação buscamos o porquê. O que nos incomoda como educadores (classe pensante, lutadora e até revolucionária) é: quais paradigmas nos cercam? A Escola remanesce do século (XIX), as teorias são do século passado (XX) e estamos transmitindo conteúdos para os educandos do século atual (XXI). Como lidar com isso? Onde encontrar um porto seguro nas indagações relevantes da educação contemporânea?

Trata-se de nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico [...] (SANTOS, 1998, p. 48).

No século atual (XXI), vivenciamos um novo processo evolutivo, informatizado, visualizado nas concepções abertas e dialógicas, onde o discente é visto como um elemento determinante, mas problemático, ativo e muitas vezes à frente da própria formação do docente.

Podemos dizer que vivenciamos uma evolução tecnológica, e nesta os educandos estão inseridos e utilizam das facilidades e comodidades, como o caso banal do celular. Assim tendo por base um dos elementos expressos no mundo tecnológico, digital, mas peculiar, podemos refletir com a seguinte concepção do Geógrafo Milton Santos (1992, p. 44):

O meio de vida do homem, seu entorno, não é mais o que, há decênios ainda, geógrafos, sociólogos e historiadores chamaram de meio técnico-científico-informacional é um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação [...].

Questionamentos, interrogações, respostas e dúvidas, itens que nos assombram e preocupam como educadores há muito tempo.

Diante de tais angústias dos educandos, Carrano afirma que:

[...] a intensa presença das tecnologias nessa temporalidade e a existência cada vez mais frequente de jovens conectados com grande familiaridade tecnológica têm inquietado os professores. É bastante recorrente ouvir depoimentos de profissionais da educação preocupados com o modo de ser dessa juventude tecnológica e conectada (CARRANO, 2013, p. 25).

O que nos “assusta” não é a questão do uso das Novas Tics em si, mas o uso desenfreado da internet, via redes sociais – Twitter, Facebook, pois os adolescentes ficam (literalmente) 24 horas interligados, em redes, num mundo virtual.

Numa concepção atual e evolutiva, o espaço e o meio onde exercemos as relações de trabalho e educação sofrem mudanças rápidas e expressivas. Assim o meio-técnico-científico-informacional é a nova cara do espaço e do tempo. Nessa ótica, é papel da Escola proporcionar uma prática escolar voltada ao sucesso dos seus educandos, isto é, para seu crescimento e desenvolvimento.

Para uma boa aprendizagem todo cuidado é pouco, o que nos remete a compreender o papel das abordagens teóricas a respeito do ensino-aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar. “Isso porque o binômio ensinar - aprender inclui uma série de aspectos psicológicos, lógicos, pedagógicos e sociológicos” (FILIZOLA, 2009, p. 31).

Sendo assim, o que ensinar, como ensinar, o que avaliar e como avaliar exige em boa dose a compreensão dos modos como a criança e o jovem aprendem e podem ser motivados a aprender. De outro lado, a busca pelo sucesso escolar, ou melhor, o trabalho pedagógico voltado e comprometido com o crescimento e o desenvolvimento dos alunos

demanda priorizar conceitos e temas da Geografia Escolar, o que implica estabelecer critérios para sua seleção e organização.

Diante disso, Filizola (2009, p. 31) expressa:

Na elaboração dos currículos escolares e dos planos de ensino, temos de ter em mente que o ensino escolar de Geografia não tem por finalidade formar minegeógrafos. Nesse caso, não se trata de reproduzir os programas universitários, mas, sim, de selecionar e organizar os conteúdos básicos que possibilitem a formação de consciência espacial, o desenvolvimento do raciocínio geográfico, além de construir para a inclusão social e o exercício de uma cidadania ativa.

Nessa ótica, Stefanello (2009, p. 66) afirma que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem, então, tende a ocorrer a partir do interesse e entusiasmo do aluno pelo conteúdo, pois ele, passando de objeto a sujeito do processo, é despertado para conteúdos oriundos da sua realidade e que estavam latentes e que agora podem ser explicitados ou desenvolvidos, pois as circunstâncias de ensino aprendizagem manifestam propícias.

Essa mudança no papel do aluno altera o nível de significado do conteúdo a ser aprendido, tornando-o vivo. Altera, portanto, a relação ensino-aprendizagem, fazendo com que se identifique com o conteúdo que lhe é proposto. “E no que se refere à maneira como o professor propõe esse, contudo, ou seja, a forma de conduzir sua aula e as possibilidades de abordagens para a construção do conhecimento” (STEFANELLO, 2009, p. 66).

Pontuschka (2009, p. 118), confirma essa ótica com:

A distribuição dos conteúdos por unidades didáticas contribui na organização e na tendência de considerar os saberes prévios dos alunos e inserir esses conhecimentos na realidade próxima e concreta da escola e do entorno, com a intenção de problematizar os conteúdos.

O professor, nos primeiros ciclos do ensino fundamental e nas classes de unidocentes tem maior liberdade para organizar e ordenar os

conteúdos, relacionando as aprendizagens de várias áreas ou dentro de cada uma. Pontuscha (2009, p. 117) também defende a seguinte ideia:

Por outro lado, para o professor especialista de uma disciplina, as interações são mais complicadas e tão somente o planejamento conjunto pode amenizar as fronteiras entre disciplinas e o consequente parcelamento da aprendizagem do aluno.

Afinal, dentro do processo de ensino-aprendizagem, no que tange à assimilação e aquisição dos conteúdos da Geografia Escolar pelos educandos, o que nos remete é discutir e rever as falhas na construção das noções básicas de Geografia. Nesse sentido Castrogiovanni, (2009, p. 11) firma-se na ideia que:

[...] pesquisas comprovam que muito dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em geografia. As crianças chegam à quinta série do ensino fundamental sem a construção das noções e elaborações conceituais que compreenderiam tal “alfabetização”.

Nas séries iniciais, a geografia está inserida nos chamados “Estudos Sociais”. Que são formados, entre outras ciências, pela História e a Sociologia. “Existe, sim uma tendência de apropriação entre ciências como a geografia, a história e a sociologia, que pode resultar numa grande confusão teórica e metodológica” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 12).

Contudo, perante a estrutura global que vivenciamos, a escola e o educador devem apresentar aos seus educandos uma nova contextualização e leituras de mundo e vida para que possam compreender e representar o seu viver e aprendam a buscar seus interesses. Mas para que isso ocorra é preciso desencadear um conhecimento geográfico instigante e reflexivo, conduzindo-os a discutir e dialogar sobre o seu tempo-espaço e seu papel dentro da estrutura social. E o desencadear dessas concepções nasce, quando o educando está no Ensino Fundamental, nas Séries Iniciais.

De acordo com Pereira (*apud* FANTIN, 2010, p. 23):

Na escola, sobretudo no ensino fundamental, o objetivo geral da geografia é alfabetizar o aluno para a leitura do espaço

geográfico. Esse é o seu papel na educação e é o que garante sua identidade.

Segundo o autor, a alfabetização geográfica torna o espaço objeto do conhecimento. Faz entender a estrutura e a organização da materialidade do espaço como derivados sociais. Então, ler o espaço geográfico é compreender a sociedade e a realidade através do estudo de sua fisicidade, que é, antes de qualquer coisa, uma construção social e histórica.

No entanto, para que o aluno leia o espaço geográfico, é preciso que se aproprie do instrumental teórico da geografia. Para isso, faz-se necessário organizar o pensamento pedagógico a partir do objetivo geral do ensino de geografia, anteriormente mencionado, elencando objetivos específicos que orientarão a escolha dos conteúdos e da metodologia de ensino. “Estes componentes – objetivos, conteúdos e metodologias – são indissociáveis, interdependentes e determinam, em suas relações, a orientação política do ensino de geografia” (FANTIN, 2010, p. 24).

Os conteúdos das aulas são meios para desenvolver o raciocínio geográfico, organizados em dois grandes eixos: a formação de conceitos (relativos ao espaço geográfico – por exemplo: lugar, território, paisagem, região, rede, sociedade, natureza) e a alfabetização cartográfica. Os conteúdos selecionados são, portanto, a ponte necessária que liga os objetivos de ensino à aprendizagem-construção do conhecimento. Estão intimamente relacionados ao objetivo e ao quadro conceitual, identificando a disciplina e sua importância educacional.

O encaminhamento metodológico é um pressuposto fundamental da dimensão política adotada para a formação do aluno. Daí a necessidade de o professor conhecer as posturas teórico-práticas das escolas pedagógicas, bem como as diferentes relações de ensino-aprendizagem que propõem a pedagogia tradicional, a escola-nova, a tecnicista, a histórica-crítica etc., e os contextos históricos do desenvolvimento de cada uma delas para reconhecer as práticas e/ou reconstruí-las.

Na ótica do processo de mudança de sistema educacional das últimas décadas, tendo por base a década de 90, a Geografia como disciplina também sofreu grandes mudanças. Visando uma melhor

compreensão e aplicabilidade dos conteúdos geográficos, vislumbrou assim a necessidade da adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a Geografia.

Diante dessas mudanças Pontuschka (2009, p. 75) expressa o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar, e representar as características, do lugar em que vivem e de diferentes paisagens espaços geográficos.

Para completar ainda afirma que “os autores do PCN de Geografia asseveram, nos encontros e congressos da área, terem buscado a pluralidade no que diz respeito ao embasamento teórico-metodológico”. Essa afirmação é contestada por muitos geógrafos, principalmente por aqueles que se preocupam com o ensino da disciplina, por causa do ecletismo que ela simboliza, corroborada pelo fato de que o documento utiliza, em diferentes momentos, asserções de variadas correntes de pensamento geográfico.

Como educadores devemos analisar e criticar qualquer documento oficial proveniente das Esferas e Órgãos Superiores, pois devem ficar claras as propostas teórico-metodológicas dos conteúdos acerca das várias concepções e correntes de pensamento; e verificar, na articulação entre o proposto e a realidade específica da escola, o que se apresenta mais adequado ao seu trabalho em Geografia.

O objetivo dos professores compromissados com o ensino deve ser fazer escolhas ou opções que elevem o aluno a patamares superiores do ponto de vista da abstração como também da importância ao conhecimento do espaço geográfico como ser humano e como cidadão participante desse mundo complexo.

Contudo, diante das concepções de vários pensadores em educação, a transversalidade e a interdisciplinaridade são propostas que vão ao encontro da formação do educando na perspectiva exposta. Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam o significado da transversalidade e da

interdisciplinaridade nos diversos momentos da formação. Esses debates estão enfaticamente presentes na atualidade, nos meios educacionais, culturais e científicos.

No entanto o professor das séries iniciais precisa mais do que nunca abrir um viés na aplicabilidade de seus conteúdos. Isso não quer dizer que tem que fragmentar, pelo contrário, deve integrar e trabalhar numa visão interdisciplinar. Nessa ótica, “Nos primeiros anos de escolarização deve-se trabalhar com a ideia da alfabetização em “Estudos Sociais”, incluindo a valorização do espaço e do tempo vivenciados” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 14).

O professor das séries iniciais deve se manter constantemente atualizado, pois sabemos que na maioria das vezes não é especialista em áreas do saber, ou seja, não tem formação específica em alguma disciplina. Essa ideia Castrogiovanni, reforça nas seguintes colocações:

Pesquisas comprovam que muitos dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em geografia. As crianças chegam à quinta série do ensino fundamental sem a construção das noções e elaborações conceituais que compreendia tal “alfabetização”. (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 11).

Além disso, para uma boa aprendizagem todo cuidado é pouco, o que nos remete a compreender o papel das abordagens teóricas a respeito do ensino-aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar. “Isso porque o binômio ensino - aprender inclui uma série de aspectos psicológicos, lógicos, pedagógicos e sociológicos” (FILIZOLA, 2009, p. 31).

Portanto, para o profissional que trabalha com o ensino escolar, a relação entre a geografia e sua organização para o ensino vão além do domínio de conteúdos e métodos de ciência. Cavalcanti (*apud* Stefanello, 2009, p. 19), afirma que “deve ser incluída a aprendizagem dos alunos segundo seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais e socioculturais”.

A geografia escolar, por sua, vez, considerada uma área do conhecimento que integra a educação geral, abrange os conteúdos da ciência geográfica, e conseqüentemente os de outros campos do saber, o que lhe confere muitas possibilidades para a interdisciplinaridade. Por

exemplo, O Estudo da Ocupação do Espaço por determinado povo pode compreender saberes de química, sociologia, história, entre outros.

A respeito dessa relação entre o saber científico e o escolar, Stefanello (2009, p. 19) expressa:

Esses conteúdos da geografia escolar são selecionados e organizados pelos docentes, num processo de transposição didática, de forma a adequá-los aos objetivos da educação básica, buscando desenvolver no aluno a observação, a análise e o pensamento crítico da realidade e, em particular, do espaço onde vive.

O Projeto Pedagógico (PP) é uma ponte entre conhecimento e articulação pactuada entre a escola, a comunidade e as famílias dos alunos. “Referir-se a ele frequentemente provoca ironia entre professores, uma vez que é, também, um termo desgastado pela maneira artificial e caráter meramente oficial com que ele é feito” (KIMURA, 2010, p. 41).

O Projeto Pedagógico é essencial e deve ser elaborado como uma carta de princípios a ser definida pelo coletivo, mediante discussão, exercício de negociação e busca de acordos no estabelecimento de suas regulamentações.

A colocação do PP na prática muitas vezes gera distorções e conflitos nas escolas, pois às vezes há uma ruptura do fazer pedagógico com o que está escrito, GERANDO divergências. Ainda sobre essa ideia, Kimura (2010, p.42) coloca:

Muitas vezes é um documento que se escreve apenas para se encaminhar às instâncias institucionais do sistema de ensino para, depois, a própria unidade escolar engavetá-lo nos seus arquivos.

Enquanto docentes devemos discutir e avaliar as propostas do PP, buscar ressignificar os seus conteúdos e aproximá-los, constantemente da realidade do discente.

A partir das respostas das docentes, verifica-se que há uma aplicabilidade dos conteúdos de geografia, mesmo que de forma discreta.

O professor, nos primeiros ciclos do ensino fundamental e nas classes de unidocentes tem maior liberdade para organizar e ordenar os conteúdos, relacionando as aprendizagens de várias áreas ou dentro de cada uma. Pontuschka (2009, p. 117) defende a seguinte ideia:

Por outro lado, para o professor especialista de uma disciplina, as interações são mais complicadas e tão somente o planejamento conjunto pode amenizar as fronteiras entre disciplinas e o consequente parcelamento da aprendizagem do aluno.

Segundo esse autor, a integração dos saberes pode ocorrer na mente dos indivíduos mesmo em um ensino baseado essencialmente cognitivo, mas será facilitada externamente se a apresentação dos conteúdos visar ao estabelecimento das inter-relações, ou seja, a integração deve ser expressa pelo professor e percebida pelo aluno (Pontuschka, 2009, p. 117).

Diante dessa colocação, Calvacanti (1998, p. 33), expressa que “A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos”.

Ainda para Pontuschka, a Geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social e desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola, estude os problemas e possibilidades dessa realidade à luz das várias disciplinas escolares, para entender a relação entre seus elementos e proporcionar o conhecimento sobre ela em perspectivas mais amplas e profundas. O conhecimento disciplinar da Geografia, pondo-se à disposição de um projeto de ensino ou de um objetivo maior, articulado e interdisciplinar, chega a um entendimento enriquecido daquela realidade complexa e contraditória. (Pontuschka, 2009, p. 165).

A distribuição dos conteúdos por unidades didáticas permanece bastante utilizada na elaboração dos programas e planejamentos de ensino e em sua aplicabilidade na sala de aula. Pontuschka (2009, p. 118) reforça essa afirmação expressando que:

Nesse tipo de organização, há a tendência de considerar os saberes prévios dos alunos e inserir esses conhecimentos na

realidade próxima e concreta da escola e do entorno, com a intenção de problematizar os conteúdos.

Em suma, um real fazer pedagógico necessita conhecer e entender a realidade dos alunos, tornando mais fácil relacionar a teoria com a realidade.

Desvendar a realidade do discente conduz no desafio do saber-fazer geográfico, notadamente no que refere às práticas do ensinar e do aprender. “Esses desafios implicam, necessariamente, em uma mudança profunda, em sala de aula, nas atitudes do professor e do aluno” (LESSANN, 2009, p. 26).

Verifica-se que, para a grande maioria dos professores, embora tenham consciência dessa realidade e, além disso tenham buscado experimentar práticas de ensino alternativas, a superação dos problemas didáticos guarda ainda razoável complexidade.

No processo de ensino-aprendizagem as questões do abstrato e concreto são fases muito complexas, um processo individual de cada aluno. Cada docente deve encontrar mecanismos didático-pedagógicos para superar essas fases.

Nessa perspectiva, como é do conhecimento da maior parte dos alunos e professores de Geografia, “Jean Piaget, em sua teoria desenvolvimentista, considera o ser humano como um ser em desenvolvimento, em quem se fazem presentes grandes momentos ou estágios do seu crescimento, a saber” (KIMURA, 2010, p. 126).

Em suma, Kimura explica esses momentos ou estágios:

O sensório-motor (de 0 a 18-24 meses), o objetivo-simbólico (entre 2 e 6-7 anos), o operacional concreto (dos 7 aos 11-12 anos) e o operacional abstrato (a partir de 11-12 anos). Esses momentos têm um fundamento biológico, porém, o ser em desenvolvimento é também fundamento biológico, porém, o ser em desenvolvimento é também um ser interativo que vive em determinado ambiente social (KIMURA, 2010, p. 126).

Percebe-se que a “alfabetização geográfica” não é tão expressiva e imponente na base curricular, pois existe certa barreira no que diz

trabalhar disciplinas que não sejam o Português e a Matemática. Ideia essa que vivenciamos diariamente nas escolas, em que há o privilégio de algumas disciplinas.

A alfabetização é a fase mais delicada desse processo, devido à faixa etária dos educandos e ser o começo da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Conclusão

Desta forma pode-se concluir que a criança irá resolver suas tarefas práticas ao estudo geográfico utilizando-se da fala, dos olhos e das mãos, o que nos leva a pensar na aplicabilidade do estudo geográfico de forma mais dinâmica, pois todas as crianças utilizam-se de vários mecanismos para solucionar seus conflitos, e com o tempo vão perdendo essa habilidade.

Para Vygotsky (2010), não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos. Portanto, cabe aos educadores assumir seu papel de agentes de transformação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Edipro, 1988.

CALDIERARO, Ires Parisotto. **Escola de Educação Básica: institutos legais, organização e funcionamento**. Porto Alegre: Edição da autora, 2006. 144p.

CARRANO, Paulo (Org.). **Formação de Professores do Ensino Médio - O jovem como sujeito do Ensino Médio**. Etapa I – caderno II, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69p.

CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FANTIN, Maria Eneida. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 2. ed. Ver. atual. e ampl. Curitiba: Ibepex, 2010. 120p.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Bases Editorial, 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216p.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PONTUSCHKA, Nádia Nacib (Org.); PAGANELII, Tomoko, Iyda e Cacete; NÚRIA, Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383p.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugol (Org.); MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibepex, 2007. 165p.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo Globalizado e Meio Técnico – Científico Informacional**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 190p.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBEPEX, 2006.

Alguns desafios das Ciências Humanas na contemporaneidade: do currículo preativo ao currículo interativo, possibilidades de trabalho

*Daniel Schneider*¹²

Tem sido discurso corrente o fato de que passamos por grandes mudanças no contexto educacional, mudanças essas, especialmente relacionadas ao fato de que os alunos não demonstram interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, de que os conteúdos ou temas desenvolvidos em sala de aula estão longe do cotidiano dos alunos, de que existem problemas de indisciplina nas escolas. Essas mudanças no âmbito educacional refletem outras, mais amplas, que se dão no contexto da sociedade, onde podemos perceber mudanças que abrangem aspectos sociais, culturais, políticos (baumann, 2007; feldmann, 2009). A partir dessa constatação podemos construir algumas indagações como: as Escolas acompanham essas mudanças? Como deverá ser a educação nesse contexto? Se a sociedade mudou necessariamente a educação deverá seguir essas mudanças? Quais perspectivas podemos observar nesse processo e como a Escola deverá adaptar-se ou não para atender aos interesses dessa sociedade na contemporaneidade? - São alguns dos pontos que pretendemos discutir.

As políticas públicas em educação têm destinado especial atenção a essa relação entre Escola e sociedade e, nesse sentido, têm legislado a

¹² Daniel Schneider, mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina, professor substituto do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Santo Augusto, contato: daniel.schneider@iffarroupilha.edu.br.

favor de práticas educacionais que objetivam alterar formas anteriormente utilizadas criando currículos preativos, ou seja, um currículo normativo e prescrito pelo poder educacional instituído. Essas formulações propõem mudanças no que se refere aos currículos, como por exemplo, o Ensino Médio Politécnico, adotado pelas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias), bem como, propõem o Seminário Integrado, espaço onde os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos (Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2011-2014).

Essas diretrizes propostas pelo poder educacional vigente sugerem pontos a serem desenvolvidos, como a lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena no Brasil (Lei 10.639/2003) (Brasil, 2003), ou então, sugerem finalidades do ensino, como o próprio regimento do Ensino Médio Politécnico:

O ensino médio como etapa final da educação básica tem por finalidade propiciar o desenvolvimento dos educandos, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2000)..

Ou ainda, sugerem a revisão e o aperfeiçoamento constante do currículo, como os PCN, bem como, promovem o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, como nos PCNEM.

Temos ainda legislações que deliberam acerca dos materiais utilizados como apoio pedagógico. Por exemplo, bastante recente, temos a Lei nº 13.006, de 2014, que promove a alteração do Artigo 26, parágrafo 8 da LDB (Lei 9394/96) (Brasil, 1996) e que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas por no mínimo duas horas mensais.

Ou seja, há uma preocupação deliberada por parte do poder educacional instituído em criar formas, propostas que possam estar de acordo ou aproximar-se das novas demandas da sociedade acerca da

educação¹³, no entanto, é imprescindível pensar o estágio final desse processo, que é a prática em sala de aula e de como essa pode aproximar-se das necessidades da sociedade e transformar o currículo preativo em currículo interativo.

Na área de ciências humanas, assim como, nas demais áreas observamos a permanência de temas já consolidados, “tradicionais”¹⁴, e um certo choque entre esses temas tradicionais e as novas exigências sociais. Acima de tudo, o currículo interativo precisa fazer a articulação entre demanda social, novas práticas (currículo preativo) e velhos temas, transformando essa articulação no currículo interativo.

O currículo interativo, entendido como o currículo como prática em sala de aula (BITTENCOURT, 2003), é o foco central de nossas preocupações, pois é na sua constituição que deve ser levada em consideração a presença de dois sujeitos, o professor e o aluno (ARROYO, 2011), e, nesse ponto, chegamos à convergência prática dos interesses da sociedade e da Escola propriamente ditos.

Nesse sentido, é necessário compreender, em primeiro lugar, as condições gerais que a sociedade apresenta, pois, se uma das finalidades da educação é atender à demanda da sociedade, torna-se necessário conhecer essa sociedade. Podemos caracterizar a sociedade atual a partir do conceito de mudanças, que se operam no meio cultural com a avalanche de informações que a internet de banda larga proporciona, com as novas relações sociais estabelecidas a partir das redes sociais, as novas noções de ética e de filosofia moral, enfim, uma fase de mudanças intensas que atinge diretamente o ambiente escolar (BAUMANN, 2007).

Bauman sugere, entre outros, alguns pontos centrais dessas mudanças sociais:

Em primeiro lugar, a passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a ‘líquida’ – ou seja, para uma condição em que as

¹³ Não pretendemos discutir o alcance dessas propostas no que diz respeito à efetivas mudanças práticas, mas sim, utilizar como exemplo acerca da preocupação do poder educacional vigente em promover mudanças curriculares e de práticas tentando resolver as possíveis “crises” da educação.

¹⁴ Como temas tradicionais, entendemos temas consolidados, superando uma possível dicotomia pejorativa que a palavra tomou como tradicional e moderno, ou tradicional e inovador.

organizações sociais [...] não podem mais manter sua forma por muito tempo [...]. Em quarto lugar, o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo [...](BAUMAN, 2007, p. 7 e 9).

Nesse sentido, Bauman afirma que vivemos em um momento de incertezas, de novos desafios, bem como sugere que os ideais de progresso, carreira, estejam desconectados dos projetos dos indivíduos, que são projetos de curto prazo. A Escola é, por excelência, espaço de construção de conhecimentos; e esse trabalho de “conhecer” a realidade é um trabalho lento, de longo prazo, que exige paciência, podendo revelar um descompasso entre o trabalho fundamental do espaço escolar e a sociedade.

Esse descompasso entre a Escola e a sociedade e suas “novas características” tem sido encarado como uma crise de identidade da Escola e professores, uma crise entre Escola e sociedade. Veiga Neto (2003, p. 110), assim escreve acerca desse descompasso: “Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. [...] com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; estou apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentindo como uma crise”.

Ou seja, as condições culturais exigem um repensar das condições de trabalho do professor e do seu papel na vida escolar, bem como, torna-se necessário estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil é bastante diferente daqueles de outros momentos da história escolar mundial.

Para tentarmos traçar uma saída, é preciso, em primeiro lugar, entender esse processo dinâmico de transformações, suas estruturas, e em seguida compreender que uma única saída não é mais possível, mas sim “saídas”, pois o mundo e os sujeitos não são únicos, mas diversos, e cada contexto exige soluções distintas. Até então, de maneira geral, os alunos eram vistos de uma forma homogênea, ou seja, buscava-se a construção de saberes iguais, de sujeitos iguais, preparados para uma mesma finalidade. Na conjuntura atual precisamos superar essa visão homogeneizante para uma visão que considere esses sujeitos como

únicos, seja em interesses, em pontos de vista, em concepções políticas – culturais (FELDMANN, 2009).

Nosso contexto educacional ainda se aproxima de ideais de beleza, limpeza, ordem, de construção de ideais de futuro no longo prazo, enquanto que o contexto social passa por uma espécie de desregulamentação (baumann, 1998), no qual os ideais anteriores não desaparecem, mas devem ser procurados a partir da individualidade. A escola ainda é vista e, deve permanecer, como o espaço de construção¹⁵ de conhecimentos científicos, no entanto a sociedade tem visto esse cientificismo com outros olhos, pois em alguns momentos o senso comum ou o conhecimento prático/técnico adquirido a partir da educação informal tem recebido maior atenção, especialmente no que se refere ao fator remuneração.

Nesse sentido, o contexto educacional e social não são necessariamente os mesmos, e é necessário construir aproximações entre esses dois contextos, especialmente, aproximações pedagógicas, na intenção de aproximar esse mundo baseado na velocidade de informações e a Escola enquanto espaço de conhecimento. A escola deve adaptar-se e, especialmente, o currículo interativo deve atentar para essas novas demandas sociais.

A reflexão acerca do papel da Escola nesse contexto deve se iniciar pelo entendimento de que a disposição das disciplinas, carga horária, listas de conteúdos a serem desenvolvidas em cada ciclo, acabam limitando o trabalho didático pedagógico à memorização parcial de informações e não necessariamente conduzem à construção de conhecimentos significativos para os alunos.

Visando a superação desse estado de coisas, alguns apontamentos e propostas foram construídas ao longo dos últimos anos e têm sido vistas como possíveis saídas para uma educação que para além de informar, forme, construa conhecimentos que se aproximem da realidade social atual.

Uma forma importante de se repensar a educação tem sido proposta por Deleuze e Gattari (*apud* EL KHOURI, 2009), que é a proposta de uma estrutura do conhecimento rizomático. Para iniciarmos o entendimento dessa concepção rizomática precisamos compreender que todo o conhecimento construído historicamente pela humanidade visa a

¹⁵ Construção no sentido de participação dos educandos no processo.

ou se estrutura a partir de um processo de interpretação da realidade e busca da verdade. Essa perspectiva acabou gerando uma metáfora que concebe o conhecimento como arborecente, ou seja, de que há uma hierarquização do conhecimento acumulado a partir de um único tronco, ou de uma grande árvore do conhecimento.

Deleuze e Gattari alteram esse sistema de coisas sugerindo que não existe um pressuposto único que sustenta todo o conhecimento, mas sim, que o conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações, mas sim, pontos que se originam de qualquer ponto e se dirigem para quaisquer pontos, surgindo o conceito de rizomas.

Opondo-se à perspectiva arbórea, que remete ao uno, a perspectiva rizomática aponta para o múltiplo; sendo assim, poderíamos conceber o currículo escolar, especialmente o currículo interativo a partir desse múltiplo, sem um centro predeterminado.

A perspectiva arbórea contribuiu para a construção da fragmentação ou compartimentalização de saberes, que não corresponde à realidade, ou seja, a realidade não se encontra fragmentada em diversas disciplinas como apresentada no currículo escolar, mas sim, múltipla e complexa, o que exige para seu entendimento a utilização de vários saberes simultâneos. Nesse sentido, a proposição rizomática visa romper a fragmentação e partir para a articulação de pontos de encontros que são determinados pela leitura feita do real.

Um currículo rizomático deve também superar a visão tradicional de que algumas disciplinas ou áreas do conhecimento são mais importantes que outras, bem como, de que existem áreas ou disciplinas “mais difíceis” de serem compreendidas. Há sim, as especificidades de cada área, que devem ser respeitadas e mantidas, mas todas as áreas apresentam graus diversos de dificuldade e complexidade relacionados com a profundidade do estudo desenvolvido.

Somando-se a essa perspectiva, um conceito, que surge originalmente no universo digital e televisivo, chega ao campo educacional com grande força, a “interatividade”. A ideia de interatividade surge a partir da participação dos espectadores em programas televisivos escolhendo, por exemplo, como se daria o fim do programa, ou no universo digital, permitindo a participação dos sujeitos no processo. No

campo educacional, esse conceito sugere a participação dos educandos de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, supera a visão de um professor que transmite conhecimentos e um aluno que simplesmente aguarda passivo os conhecimentos. A construção de conhecimentos a partir da interatividade busca fortalecer a participação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem com a orientação dos educadores. Nesse sentido, os interesses dos educandos, sua bagagem cultural, sua história de vida, participam da construção do conhecimento, reconhecendo-se que estes podem ser sujeitos de seu conhecimento e sua história.

A perspectiva interativa aproxima-se do aprender a aprender, na medida em que é necessário que os alunos, enquanto sujeitos de sua aprendizagem, estejam capacitados a construir conhecimentos. Se os alunos interagem com o conhecimento passam, também, a construir sentidos acerca desse conhecimento, passam a estabelecer relações com a realidade que os cerca, passam a apropriar-se de conceitos que antes permaneciam num mundo abstrato e da simples memorização, sem, necessariamente, estabelecer ligações com conhecimentos anteriores ou com a realidade.

A educação, o processo de ensino-aprendizagem, o currículo interativo, passam, dessa forma, a produzir uma Escola onde, os conhecimentos devem fazer sentido no cotidiano dos alunos, bem como, tornam os alunos sujeitos de seu próprio conhecimento, participantes da construção desse conhecimento.

Outra proposta bastante interessante que podemos somar às propostas de interatividade e rizomática é a de hipertexto, que também tem origem no espaço digital.

Costumeiramente, trabalhamos com os *links* na internet que ligam um texto a outro texto ou a outras informações, permitindo a participação do usuário na construção/navegação entre as informações. Esse conceito adaptado ao contexto educacional sugere a possibilidade de participação dos alunos/sujeitos de aprendizagem na construção das relações didáticas pedagógicas escolares, no sentido de que esses sujeitos podem e devem participar da construção de seu conhecimento (interatividade) e que esse conhecimento permite novas relações. O trabalho com algum tema,

conhecimento ou conceito não acaba no final daquela etapa ou aula, mas podemos continuar construindo *hiperlinks* com outros conhecimentos que já possuímos ou que iremos desenvolver, ou então, esses conceitos serão utilizados em novos *hiperlinks* construídos fora da sala de aula, no cotidiano dos alunos.

Seguindo essas propostas temos um currículo interativo baseado em um tripé: interatividade – rizomas – *hiperlinks*, que visa basicamente a participação dos alunos enquanto sujeitos de seu conhecimento, algo que permite a valorização desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, bem como sugere uma emancipação por parte dos alunos.

Na área das ciências humanas esse currículo deve primar pela presença de atores sociais que permaneceram durante muito tempo esquecidos nos currículos, como os grupos indígenas, afrodescendentes, mulheres, crianças, idosos, ou seja, sujeitos que precisam ser reconhecidos como atores sociais. Em geral, os livros didáticos têm deixado esses sujeitos de lado, primando pela presença masculina, dos “vencedores”, dos heróis.

Embora os livros didáticos, em geral, como já afirmamos, não dão voz a esses sujeitos existem formas de inseri-los nos currículos interativos, como por exemplo: a partir das artes, cinema, fotografia, pinturas, esculturas e através da literatura. Nesses materiais, que podem ser utilizados como fontes para a construção do conhecimento, há uma maior democratização, no sentido de que neles temos presentes esses atores sociais que, em geral, permanecem esquecidos em outros espaços.

As possibilidades de trabalho se abrem para a utilização de fontes de conhecimento e informações que os alunos possuem, como por exemplo, álbuns de fotografia de famílias. Podemos, a partir de algo do cotidiano dos alunos, desenvolver leituras da sociedade envolvendo temas como técnicas e tecnologias, relações de gênero, noções de infância, noções de terceira idade, papéis sociais, entre outros.

A literatura e as ciências humanas, além de proporcionarem um trabalho interdisciplinar permitem também a leitura da sociedade. Autores clássicos da literatura nacional e internacional tendem a produzir leituras da sociedade ou contribuem para ideais de sociedade que podem ser interpretados à luz das ciências humanas.

Os diversos movimentos artísticos estão ligados a um período sócio-histórico e também podem servir de base para a construção de saberes acerca da sociedade.

Partindo desses pressupostos podemos construir um currículo interativo onde os alunos sejam sujeitos do seu conhecimento, onde haja interação entre sujeitos de conhecimento e o conhecimento, bem como podemos construir saberes sobre temas e períodos que podem ser facilmente transpostos para a realidade e, acima de tudo, construir um saber não compartimentado, mas sim, um saber que faça sentido para os alunos.

O currículo interativo, seguindo as determinações da legislação educacional vigente (currículo preativo), deve estar aberto à participação dos alunos na sua construção. Isso não quer dizer que o currículo interativo deve somente levar em consideração aquilo que faça parte do cotidiano dos alunos, mas sim, que o conhecimento trabalhado em sala de aula possa ser compreendido como parte essencial da história social humana, e que nesse sentido ele contribui para o conhecimento que estabelecemos acerca de nós mesmos, bem como, contribui enquanto conhecimento fundamental para a leitura de mundo que vamos desenvolver.

O currículo interativo deve ser visto como o espaço de discussão e construção efetiva de conhecimentos que se diferem de simples informações acerca de algo, mas, que enquanto saberes possam ser ferramentas para transformação social e cultural.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto 2003.

BRASIL. **Bases Legais para os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 25/07/2014.

_____. **Lei federal número 10.639**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 25 jul. 2014.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 25 jul. 2014.

_____. **Lei número 13.006/ 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm> Acesso em 25 jul. 2014.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 25/07/2014.

CARVALHO, Kassandra Brito de. **Hipertexto na educação**. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/hipertextonaeducacao.htm>> acesso em 25 jul. 2014.

DELORS, Jacques *et al.*. **Educação: um tesouro a construir**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

EL KHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari**. 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf> Acesso em 25 jul. 2014.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

PCN + orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 25/07/2014.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> acesso em 25 jul. 2014.

_____. **Regimento padrão do Ensino Médio Politécnico** Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul – Parte I e II. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014; (Parte I) - <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014 (Parte II).

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In M. W. Costa (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 110p.

WOLYNEC, Elisa. **Educação na era da interatividade**. Disponível em: <http://www.techne.com.br/artigos/A%20Educ%20Era_Interatividade.pdf>. Acesso em 25 jul. 2014.

Aplicação da Teoria do GT4 nas aulas de Ciências Humanas – ETEC / 21ª CRE

Prof. Gilce Sampaio

Introdução

Encontros do conhecimento acontecem quando pessoas se juntam para debater ou buscar soluções, baseadas em dados científicos ou saberes empíricos para questões que acham relevantes. Na 21ª Coordenadoria Regional de Educação, durante os GTs, na Escola Técnica Estadual Celeiro, durante o GT de Humanas, e nas aulas de Ciências Humanas da mesma escola, o relevante, o mais importante sempre foi o ser humano.

Como se aprende? Sempre desconfiamos que não era de maneira linear. Saber que o cérebro funciona como um rizoma, como afirmam Deleuze e Guattari (*apud* EL Khouri, 2009), foi um alívio. Não há saberes melhores, há saberes e pontos de vista diferentes. O fato de o educando estar em silêncio na sala de aula olhando para o educador que explica algo não quer dizer que aquele esteja entendendo ou sequer aprendendo o que o professor está tentando ensinar. Da mesma forma um aluno que esteja fazendo uma pesquisa na internet voltada para o tema da aula pode estar interagindo com o professor ao mesmo tempo em que realiza a pesquisa.

Da teoria à prática

Durante os encontros do Grupo de Trabalho na Escola Técnica Estadual Celeiro, os professores da Área de Ciências Humanas – Alceu Rohr (Filosofia e Religião), Gilce Sampaio (História e Sociologia), Rafael Soares (Geografia) - e a Orientadora Pedagógica Rosecler Griebler, decidiram trabalhar ao mesmo tempo todos os componentes curriculares na turma do Terceiro Ano B, em alguns períodos durante o segundo trimestre deste ano.



Figura 1 Nesta foto, os professores da Área de Ciências Humanas da ETEC estão selecionando o tema, conteúdos e a sua aplicação multidisciplinar, assim como o sistema de avaliação do segundo trimestre de 2014.

Em sentido horário, da esquerda para a direita, Alcer F. Rorh, Rafael Soares e Gilce Sampaio

O primeiro passo foi a escolha do Tema. Como era uma turma de formandos e, naquele momento vivíamos na Região Celeiro um debate acalorado pela disputa de um *campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul, optamos por dividir a turma em grupos que representariam as cidades de origem da maioria dos alunos: Santa Bárbara, Campo Novo, Coronel Bicaco e Crissiumal.

A turma de dezoito alunos estava dividida em quatro grupos que deveriam desenvolver um trabalho para ser apresentado de acordo com

as exigências da Comissão Estratégica Social da UFFS, conforme edital do *site* da universidade. Porém neste caso a CES (Comissão Estratégico Social) seria formada pela Orientadora Pedagógica da Escola e os professores da Área de Ciências Humanas, avaliando cada grupo/cidade de acordo com o seu componente curricular. Por exemplo, Logística, Localização e Acesso foram avaliados pelo professor de Geografia, Rafael Soares. E assim por diante. A organização dos trabalhos ficou a cargo de quem fazia a ponte, participando do GT na Coordenadoria e na Escola: eu. Como coordenava os trabalhos, não participei da escolha do melhor grupo/cidade, mas avalei aluno por aluno.

Os educandos se apropriaram do trabalho de uma maneira muito maior do que esperávamos. Entrevistaram prefeitos, realizaram pesquisa a campo, e torceram como se estivessem disputando uma partida de futebol.

Na tarde escolhida para a tal avaliação três aulas seguidas foram poucas. O debate se estendeu. Na disputa final restaram os grupos que defendiam Campo Novo e Crissiumal, e a sala ficou dividida. E por uma disputa apertada de votos, a CES (Comissão Estratégico Social) local escolheu como melhor cidade da Região Celeiro para receber um *Campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul, segundo a argumentação e a apresentação dos alunos do Terceiro Ano B da Escola Técnica Estadual Celeiro, o Município de Campo Novo.

Conclusão

Nunca foi tão fácil trabalhar com adolescentes temas como políticas educacionais, história, geografia, desenvolvimento social, cultural e economia da região em que vivem, bem como comparar esses dados com os de outros lugares da Região Sul, do País e do Mundo. Neste trabalho, todos saíram vitoriosos.

O Rizoma desta sala de aula fervia, às vezes se expandia, ia longe e voltava, cheio de vida e brilho. Naquele dia valeu a pena ser professora.

Referências

EL KHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e educação**: contribuições de Deleuze e Guattari. Disponível em: <<http://www.orgcur.wordpress.com/2010/11/18/rizoma-e-educacao-contribuicoes-de-deleuze-e-guattari.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Da produção açucareira do Brasil Colônia à produção de derivados de cana-de-açúcar em pequenas propriedades rurais, atualmente

*ARNEMANN, Gerda Marli;*¹⁶

*CALSON, Irailda.*¹⁷

*CALSON, Vanice.*¹⁸

*COLBEK, Andreia*¹⁹

*MOWER, GladisHardt*²⁰

*TIER, Arceli.*²¹

¹⁶ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em História pela Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduada em Ação Interdisciplinar no Processo de Ensino Aprendizagem com Ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação de História pela Faculdade de Itapiranga, FAI. E-mail. gerdamarli@gmail.com

¹⁷ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduada em Interdisciplinaridade pela Faculdade de Itapiranga, FAI. E-mail. Idacalson@hotmail.com.

¹⁸ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em Séries Iniciais Habilitação ao Magistério pela Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade INIFLOR. E-mail. vanicecalson@hotmail.com

¹⁹ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduada em Neuro Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI. E-mail. acolbek@gmail.com

²⁰ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, AEE, pela Faculdades Alternativas, FAISA. E-mail: gladismower@hotmail.com.

²¹ Professora do Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela, Miraguai, RS. Licenciada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ e pós-graduação em Interdisciplinar com Ênfase em História, pela Faculdade de Itapiranga, FAI. E-mail: familatier@hotmail.com

O presente texto apresenta um relato de visitação escolar a uma propriedade rural de um Município do interior do Rio Grande do Sul, cujos moradores cultivam cana-de-açúcar, e, a partir dela, produzem derivados, em especial o melado. A visita foi realizada a fim de complementar o estudo da produção açucareira no Brasil. O estudo desenvolvido em sala de aula se enquadra na época do Brasil Colônia, existindo uma grande distância temporal entre essa época e a atualidade, mas percebemos, com a visitação ao tipo de propriedade em questão, uma oportunidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prático, atingindo maior efeito de sentido para os alunos em relação ao conteúdo trabalhado.

Assim, antes de tratar dos aspectos relacionados à visita, abordaremos o que foi trabalhado em sala de aula, relativo à produção açucareira no Brasil enquanto colônia de Portugal. A colonização portuguesa no Brasil teve seu início, de modo mais significativo, a partir da década de 1530, e, como a metrópole necessitava de um produto para substituir a falta de metais preciosos, a solução da colônia se concentrou no estímulo à produção de um gênero voltado à agricultura que tivesse grande aceitação no mercado europeu. Um produto que se adequava ao momento era o açúcar, até porque o seu processo de produção já era conhecido pelos portugueses, uma vez que já cultivavam a cana nas Ilhas dos Açores, cujo clima era semelhante ao nordeste brasileiro.

Como a produção visava potencialidades lucrativas, originou-se uma sociedade rural que tinha como centro os engenhos. Estes requeriam capitais de vulto e o empreendimento colonial associava ao Estado homens de largos recursos aos quais interessava a produção em grande escala, capaz de remunerar altamente seus investimentos. Dessa maneira, ainda na década de 1530, foi construído o primeiro engenho, desenvolvendo-se a partir daí a produção açucareira no Brasil e, juntamente com o crescimento dessa atividade, estimularam-se outras atividades econômicas como a criação de gado que servia para transportar o produto da lavoura até o local onde era processado e também servia como movimentador dos engenhos no processo de moagem da cana.

Tendo em vista as circunstâncias da época, a economia açucareira tem sido analisada como atividade agromanufatureira, em função da complexidade de transformação da cana-de-açúcar em açúcar. O

engenho, desse ponto de vista, seria uma verdadeira “fábrica de açúcar”. Diante de tão grande produção, durante este período, os escravos foram “as mãos” e “os pés” dos senhores de engenho, pois eles eram a mão de obra, ou seja, a força motriz do engenho. Isso proporcionou o progresso econômico dos engenhos e da economia colonial.

Entretanto, em meados 1650, ocorreu a decadência do açúcar. Os holandeses aproveitaram-se da experiência brasileira e passaram a cultivar cana-de-açúcar nas Antilhas, e, a partir daí, começaram a vendê-lo a um preço mais barato do que os portugueses na Europa. Além dos lucros no comércio açucareiro, outro produto concorrente foi o açúcar obtido da beterraba, este, porém, cultivado na Europa.

Apesar da decadência, a produção de cana-de-açúcar foi uma importante atividade econômica no Brasil, pois o açúcar se tornou o principal produto de exportação do Brasil na época e continua sendo exportado atualmente. Além disso, com a popularização dos veículos biocombustíveis, a produção de cana-de-açúcar teve um aumento, uma vez que o etanol passou a ser produzido.

O que apresentamos até o momento diz respeito à história da cana-de-açúcar no Brasil e à sua produção em larga escala, contudo, redirecionaremos o foco, neste momento, para a produção da cana-de-açúcar no cenário atual, tendo em vista a sua produção em pequenas propriedades voltadas para o agronegócio. Essas propriedades minifundiárias se concentram, geralmente, no cultivo de cana-de-açúcar e na produção de derivados como, por exemplo, açúcar mascavo, melado, pé de moleque, rapadura e cachaça, dentre outros.

Esse cultivar é trabalhoso, conforme foi apontado em sala de aula e observado durante a visita, uma vez que é desenvolvido em várias etapas: o preparo do solo, o plantio, o cuidado com pragas que podem atacar a plantação, a colheita, o processo de moagem seguido do cozimento da calda até obter o produto desejado. Salientamos que o avanço tecnológico corroborou em muito por dispor de equipamentos modernos que facilitam todo o procedimento de transformação da matéria-prima em seus produtos e derivados.

Para observar esses processos, foi planejada e realizada uma visita a uma propriedade rural, cujos moradores dedicam-se à produção de

cana-de-açúcar para produzir derivados com fins comerciais, de modo que esta é a principal fonte de renda familiar. No local, os alunos puderam observar o processo de produção desses derivados e a organização das tarefas relativas ao cultivo da cana-de-açúcar e à produção agroindustrial em questão.

Nesse sentido, no que consta à organização das tarefas, a família conta com um diarista que se dedica ao cultivo da cana-de-açúcar e, principalmente, à colheita dela. Nas tarefas que envolvem o processo de produção, propriamente dito, dos derivados, como melado, açúcar mascavo e a rapadura, é a família que se encarrega. O produtor rural realiza o transporte da cana-de-açúcar da lavoura até o local de moagem, auxilia no acompanhamento do processo de fervura e esfriamento da calda, e a sua esposa também se dedica ao acompanhamento do processo de fervura, além de embalar os produtos. O casal tem um filho em idade escolar, o qual auxilia seus pais no que for necessário. Quanto à limpeza, todos se dedicam, cada um se responsabilizando pela limpeza dos locais em que mais trabalha. Percebe-se, diante disso, a importância da união no trabalho familiar.

Já no que diz respeito ao processo de produção, o produtor rural explicou o processo comum a todos os derivados, que é a moagem da cana-de-açúcar e o cozimento do caldo produzido, com atenção para os detalhes, como tempo de cozimento necessário para obtenção de cada derivado, fervura, consistência ideal do produto, que difere do melado para o açúcar mascavo, para cessar o cozimento. Além disso, o produtor deu ênfase aos recursos tecnológicos que possui para auxiliar no desenvolvimento das etapas, e, dentre eles, destacou o motor elétrico utilizado na moagem e o batedor elétrico empregado no resfriamento e definição final do produto. Enquanto explicava, o produtor exemplificava, mostrando aos alunos algumas etapas, as quais eles, mediante permissão do produtor rural, registraram por meio de fotos, como se pode conferir nas figuras 1 e 2 abaixo:



Figura 1- Moagem da cana de açúcar



Figura 2 - Cozimento do caldo de cana-de-açúcar

Convém ressaltar ainda que os alunos foram orientados previamente em sala de aula a questionar o produtor rural, sempre que houvesse dúvida ou curiosidade sobre as atividades que envolviam todo o processo.

Durante a visitação, os alunos não hesitaram em realizar questionamentos e estes foram os mais variados: tratavam sobre o tipo de solo adequado para o cultivar em questão, a adubação, espécie mais adequada para a produção dos derivados desejados, mão de obra, investimentos, desde a aquisição de equipamentos adequados, até a comercialização, produção total ao longo do ano, em que se salienta a venda de vinte mil quilos de derivados, figurando o melado como o produto mais comercializado.

Destaca-se a validade do desenvolvimento desta prática de ensino, que envolveu o estudo do conteúdo, a produção açucareira no Brasil Colônia, com a realidade próxima dos alunos, que consiste na produção de derivados de cana-de-açúcar por pequenos agricultores. Acredita-se, hoje, que seja necessária a realização desse vínculo entre conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade, pois isso torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e produtivo, além de despertar nos alunos o papel que eles podem desempenhar como cidadãos, voltando-se para a percepção do que está ocorrendo, principalmente, no meio geográfico em que vivem e no meio social em que convivem.

O resultado positivo observado proporcionou reflexões aos docentes quanto ao potencial de uma propriedade de pequeno porte, a equivalência do empreendedorismo familiar para assegurar no ramo rural uma especificação que resulta em crescimento qualificativo e quantitativo da produção ali desenvolvida. A capacitação necessária é simples, realizada em segmentos direcionados a cooperar com a permanência das famílias no meio rural, direcionando ao aparato tecnológico, respeitando o homem e o meio ambiente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida no campo.

Assim sendo, a ação pedagógica elencou aprendizagem, reflexão e avanços na apropriação de conhecimentos até então não constituídos pelo educando em um setor agrário tão próximo da realidade vivida. Salienta-se ainda que os temas abordados no GT muito corroboraram, impulsionando direcionamentos de motivação, aliados na idealização, no planejamento de práticas educacionais que integrem um aprofundamento na difusão de novos métodos, que promovam princípios formativos integrados da nossa região.

Referências

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. São Paulo: Moderna, 2010. V. 2.

BRUN, Argemiro J. **O desenvolvimento Econômico Brasileiro**. 19. ed. Petrópolis: Vozes; INUJUÍ, 1998.

FERREIRA, José Albino Martins. **História**: 6ª Série. São Paulo: Reforma FDT, 1997.

Projetos transdisciplinares na escola do campo: possibilidade de significar saberes

Gladis Terezinha Cappellari²²

Jandreia Alegransi²³

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (Morin, 2003, p. 16)

Introdução

A educação de nossos discentes está direcionada para a formação integral, para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, pois consideramos o aluno um ser que insere-se criticamente na história, capaz de problematizar e superar suas limitações através de

²² Licenciatura em Educação Artística e Letras pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela AMPARO. Professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves de Braga/RS. Contato: gladiscappellari@hotmail.com

²³ Licenciada em Geografia pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em AEE Capacitação e Pós-Graduação em Educação. Professora na Escola Estadual Ensino Fundamental Bento Gonçalves – Braga/RS. Contato: jandreiaalegransi@yahoo.com.br

intervenções competentes e éticas no contexto em que está inserido. O saber contextualizado é nossa função primordial, e para isso não medimos esforços. Para tanto, realizamos atividades que possibilitem aos educandos manifestarem seus interesses com relação à aprendizagem na busca de um saber significativo e responsável.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves é uma Escola do/no campo. Está inserida na localidade de Pedro Garcia do Município de Braga-RS. A situação financeira das famílias é distinta. Conta com alguns produtores rurais com áreas maiores, onde algumas famílias dos nossos alunos estão empregadas. Temos pequenos agricultores que sobrevivem da agricultura familiar, todavia, a maioria sobrevive da aposentadoria de algum familiar ou de empregos na cidade.

Consideramos os pais figuras importantes na caminhada escolar dos filhos, principalmente na fase da puberdade. Contudo a Escola busca aproximá-los de forma que possam acompanhar e participar, efetivamente, do desenvolvimento de seus filhos. E nós, enquanto educadores, propomos uma educação que leve o educando a interessar-se pelo saber contextualizado com a realidade do campo, a criar o hábito de ler, refletir, questionar, pesquisar, estimulando seus talentos e sua criatividade. Além disso, visamos ao desenvolvimento dos valores humanistas como a amizade, a solidariedade, a cooperação, o respeito à vida e à natureza. De acordo com o Regimento Escolar das Escolas do Campo:

É preciso pensar o conhecimento e o currículo como uma ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de construções coletivas. O currículo interdisciplinar resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria: e expressa a sociedade que queremos, com uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir. (Secretaria do Estado do RS, 2014, p. 15)

Para isso, desafiamos e orientamos nossos alunos, para que se tornem capazes de fazerem as melhores opções de vida, com autonomia, segurança, conhecimento e consciência crítica. Para alcançar esses propósitos, estamos atentos aos acontecimentos sociais, culturais e econômicos que envolvem a humanidade, mas acima de tudo, ouvimos e refletimos sobre os interesses da sociedade local e dos interesses

dos nossos alunos. Diante disso, nos relacionamos dialogicamente, desenvolvemos entrevistas com alunos, ex-alunos e com a comunidade. Outra atividade interessante é a pesquisa-ação, onde ouvimos as sugestões dos alunos. Os resultados da pesquisa são organizados, sistematizados e transformados em atividades didáticas.

Copa do mundo: um show na escola

Aproveitando o acontecimento histórico em nosso país, e o interesse dos alunos, abordamos, nos meses de maio e junho de 2014, assuntos referentes à Copa do Mundo para que a comunidade escolar tivesse uma visão multicultural, ampliando os conhecimentos sobre cada país participante. Vivenciamos, assim, uma formação mais dinâmica para que possamos descobrir o mundo, desenvolvendo capacidades cognitivas, sociais, psicológicas e biológicas, tendo a escola com mediadora desse processo e onde educandos e educadores, juntos, constroem saberes significativos.

Por isso, organizamos o projeto “Copa do Mundo: um show na Escola”, de forma transdisciplinar, com os objetivos de conhecer e valorizar as diversidades culturais, sociais e econômicas dos países participantes da Copa do Mundo 2014; valorizar o trabalho em grupo, a perseverança, a solidariedade e o respeito às diferenças; desenvolver a capacidade de síntese, de argumentação e a oralidade individual, integrando os conhecimentos das diferentes áreas.

O projeto foi “tecido” em um planejamento onde participaram os professores, a coordenação e a direção da Escola. Queríamos algo diferente, capaz de despertar maior motivação para todos. Então, pensamos nos ensinamentos de Edgar Morin (2008), que propõe uma educação não fragmentada, que “tece junto as disciplinas”. Fomos esboçando, errando, discutindo, procurando acertar, até que encontramos o fio da meada.

Ainda inseguros, escolhemos o tema, e fomos “costurando as ideias”. Concluímos que deveríamos fazer algo totalmente diferente. Para isso começamos deixando de lado as áreas do conhecimento e elencamos o tema e os subtemas. Concordamos também que seria possível integrar

as turmas, já que todos os alunos “entendem do assunto”. Assim, organizamos oficinas, em que os professores preparavam o material referente aos temas propostos e os grupos procuravam os professores/orientadores para buscar mais informações e sanar as dúvidas.

Para o lançamento do projeto, reunimos os alunos, ouvimos a música oficial da Fifa para a Copa 2014. O diretor Genésio João Renz fez algumas colocações e os professores falaram dos objetivos e da metodologia diferenciada, da organização e da socialização final. Após formarem-se os grupos, com o critério que deveriam ter componentes de todas as turmas. Em seguida foram escolhidos os coordenadores e estes receberam as atividades propostas e as temáticas referentes.

Os primeiros encontros dos grupos foram tumultuados no sentido da organização. Aos poucos foram percebendo a seriedade e pesquisaram, discutiram, sistematizaram, organizaram painéis, mapas, cartazes e produções de textos. A maioria dos grupos produziu vídeos para a apresentação final. Fomos além do planejado, pois as informações foram muitas e os saberes foram sendo construídos aos poucos. Não contávamos que os educandos fossem fazer uso de tantos recursos tecnológicos. E o mais incrível é que aqueles com maior domínio tecnológico ajudavam outros grupos, sem competição.

Durante o andamento do projeto, foi elaborado um painel chamado “imagens falam”, outro com as bandeiras dos países participantes. Mapas localizavam os países com sua língua, população, relevo, economia e outras informações. Gráficos com o salário dos jogadores em relação a outras profissões. As características culturais, curiosidades e assuntos que os grupos elegeram como relevantes foram apresentados no seminário.

Nas palavras proferidas pelo diretor da Escola: “Apesar da péssima apresentação da seleção brasileira, nos jogos finais, os alunos conseguiram manter a empolgação e brilharam nas apresentações. Mostraram exemplos de organização, empenho e facilidade na exposição dos trabalhos, o que superou as expectativas de todos”.

Um dos desafios que temos hoje na escola é trabalhar conteúdos que sejam significativos para os estudantes. Por isso, ainda nas palavras do Diretor Genésio, no final da apresentação do seminário:

O trabalho desenvolvido por nossa escola é o que o estudante do século XXI precisa para ter um desenvolvimento físico, mental e cultural em alinhamento com a lógica do ensino médio politécnico, que procura levar os estudantes a serem pessoas qualificadas, autônomas e comprometidas com a busca do conhecimento, que é a ferramenta para uma sociedade justa com qualidade de vida para todos. Essa postura é importante já que os nossos alunos do ensino fundamental vão para o Politécnico, no ensino médio.

Após as apresentações, avaliamos o próprio projeto, as atividades desenvolvidas e socializadas, e constatamos que fomos surpreendidos, envolvidos e sensibilizados com a maneira como professores, alunos, direção e funcionários envolveram-se, de forma prazerosa no ensino/aprendizagem e na construção de saberes significativos. Surgiram dificuldades e nem todas foram sanadas, mas, ficou comprovado um maior empenho por parte de todos os envolvidos no projeto, e acordamos que trabalharemos dando mais ênfase para o saber não fragmentado, ou seja, planejando de forma transdisciplinar, pois sentimos o empenho dos alunos. Diante disso, nos desafiamos a continuar desenvolvendo trabalhos nesta perspectiva.

Conclusão

Com o projeto, tentamos evitar a fragmentação do conhecimento que se revela na separação das disciplinas e das áreas de conhecimento na escola, o que não tem sido benéfico para a aprendizagem. A estrutura escolar vigente fundamenta-se na separação de séries e de níveis de ensino. Cada série, por sua vez, está dividida em disciplinas, sendo que cada disciplina possui divisões de conteúdos. O currículo escolar organiza essa separação de disciplinas e conteúdos, determinando quais conteúdos são estudados em cada série. Todavia, a educação deve contemplar todas as dimensões do ser humano e da sociedade em que está inserida. Isso só é possível integrando os conhecimentos e tornando os saberes significativos.

Contudo, empolgados com a riqueza dos conhecimentos obtidos, nos sentimos motivados a escrever sobre a experiência, pois está foi satisfatória e deve ser constante em nossos planejamentos. Concordamos com Clarice Lispector (*apud* BRASIL, 2001, p. 14) quando afirma: "Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são..."

Em anexo, apresentamos relatos produzidos por professoras da escola.

Copa do Mundo: um show na Escola

Relato da Prof^a. Jandreia Alegransi

Um dos maiores eventos esportivos do planeta esteve na boca da garotada. Incluir o tema no planejamento com conteúdos que realmente façam sentido no momento histórico foi desafiador, todavia acabou sendo show de bola. O povo brasileiro é apaixonado por futebol, assim como os discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves. Em ano de Copa do mundo, essa paixão tornou-se ainda mais forte nos corações verde-amarelos que foram bombardeados de informações ao acompanharem o desenrolar da Copa do Mundo 2014.

Foi possível aproveitar esse evento para enriquecer as aulas, já que a LDB, proporciona flexibilidade na organização dos conteúdos nas Escolas. Conhecer e saber um pouco mais sobre o nosso país, sobre os países participantes e enfocar a pluralidade cultural, as características econômicas e físicas e as contribuições que os países participantes da Copa do mundo 2014 trouxeram ao Brasil, tornaram-se conteúdos.

A escola que proporciona reflexões amplas e contextualizadas sobre os eventos culturais contemporâneos, desenvolve um conjunto de conhecimentos sobre as sociedades e sobre si. Dessa forma, os alunos participam de um processo de conscientização

sobre as disparidades naturais, sociais, econômicas e culturais dos mais diversos países.

Cabe ao professor, em seu planejamento, buscar alternativas inovadoras para desafiar e conectar os educandos com os acontecimentos históricos e culturais da sociedade, buscando assim, um conhecimento mais crítico e humanizado. Pensando nisso, desenvolveu-se um projeto inovador na Escola e abriram-se novas possibilidades no planejamento e na construção dos saberes.

O Projeto esteve a cargo da direção, da coordenação pedagógica, dos professores e alunos, numa forma de organização diferenciada, na qual cada grupo de estudantes teve alunos de todas as turmas. Os temas formam elencados de forma transdisciplinar onde os alunos se organizaram, pesquisaram, sistematizaram e apresentaram os trabalhos com a orientação dos professores. Contudo, percebeu-se um entusiasmo maior por parte dos professores e alunos, pois encontramos significado nos conteúdos trabalhados.

Dessa forma, os alunos participam de um processo de conscientização sobre as disparidades naturais, sociais, econômicas e culturais que o evento trouxe à tona, e ainda, se manifestaram, discutiram, e a contragosto, assimilaram a derrota do Brasil nos jogos finais; enfim, surgiram muitos “técnicos”, que, com certeza, teriam escalado melhor os nossos representantes na Copa do Mundo no Brasil.

Tempos incertos provocam reflexões e novas posturas diante dos saberes

Relato da Prof^a. Gladis Terezinha Cappellari

Vivemos em tempos incertos que provocam muitas reflexões sobre a necessidade de adotarmos diferentes posturas e comportamentos diante dos saberes e das atitudes contemporâneas. As ações e os pensamentos influenciam as práticas, e as práticas

influenciam as ações. As mudanças são rápidas e radicais a todo instante, em todo o Planeta, nas mais diversas áreas do conhecimento, e indicam que nos transformamos à medida que aprendemos contínua e permanentemente.

Edgar Morin (2003, p. 15), um dos maiores pensadores contemporâneos, afirma que a escola atual, ensina os alunos a isolar os conhecimentos de seu ambiente, a separar as disciplinas ao invés de reconhecer as suas correlações, a dissociar os problemas, ao invés de reuni-los e integrá-los. Desta maneira, a escola obriga aos estudantes a reduzir o complexo ao simples, separando o que está ligado, decompondo e não a recompondo, e eliminando tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A partir dessa e de outras reflexões, o corpo docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, procurou desenvolver um projeto transdisciplinar que provocasse um conhecimento mais reflexivo, que priorizasse a autoestima dos educandos, a autonomia e, o mais importante, o seu interesse pela busca do saber, tornando assim, um ensino significativo e capaz de encurtar a distância entre a escola, a comunidade e o próprio universo.

Tivemos como objetivos do projeto, dar condições para que os discentes aprendessem a buscar o conhecimento, despertar nos educandos o prazer em ir à escola, e ao mesmo tempo envolvê-los numa dinâmica transdisciplinar, porque constatamos que não adianta trazer o conhecimento pronto e acabado se o educando não está preparado ou não está interessado em recebê-lo.

Sendo assim, trabalhamos com atividades nas quais os estudantes tiveram a oportunidade de conviver e pesquisar em grupos interseriados, trocando conhecimentos uns com os outros, aprendendo também a respeitar as dificuldades e o tempo de aprendizado dos colegas. Convivendo em um ambiente onde as pessoas não são iguais, não se manifestam e nem se movimentam da mesma maneira, e ainda, que são plenamente responsáveis pelas escolhas que fazem e também pelas consequências.

Durante a execução das atividades propostas, todos trabalharam com o princípio da responsabilidade, a qual se tornou a principal característica deste projeto. Dessa maneira, todos tiveram a oportunidade de perceber que, se somos livres para escolher, somos também responsáveis tanto pelo que escolhemos quanto pelas consequências dessa escolha; e estas nos tornam responsáveis pela nossa história, pela nossa comunidade e pela própria humanidade.

Durante a socialização das atividades foram localizados os países no mundo e no continente, a bandeira, a cultura, o relevo, a economia, a política etc. Ainda, um grupo de alunos apresentou uma coreografia com a música oficial da Copa do Mundo 2014, “We are One”, trazendo alegria e colorido na abertura do Seminário. As informações foram sistematizadas e apresentadas de forma que possibilitaram viajar pelo mundo e fazer um processo de reflexão sobre as discrepâncias naturais, sociais, econômicas e culturais existentes entre as diferentes nações participantes da copa do mundo 2014.

A exposição do trabalho superou as expectativas do corpo docente. Todavia, fragilidades ficaram evidentes por causa da formação, até então fragmentada, o que impede um saber mais complexo, reflexivo, dinâmico e integrado. Por isso, queremos romper com a estruturação fragmentada do conhecimento, que não auxilia a comunicação e o diálogo entre os saberes, ou seja, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram nem se complementam, dificultando a interligação de todos os conhecimentos. Já a transdisciplinaridade, reconhece as ligações entre diferentes disciplinas, combate o reducionismo e valoriza o complexo.

Concordamos com Edgar Morin (2008, p. 17) quando ressalta que: “Uma mudança fundamental e uma revolução paradigmática apresentaram-se-nos necessárias e próximas”. Assim, pautados na transdisciplinaridade e na realidade dos nossos alunos, buscamos um novo paradigma, mais complexo, que tolere a incerteza, o erro e a desordem, o que possibilita responder, com mais vitalidade,

visando possibilitar aos educandos a competência de construir a sua própria identidade.

Contudo, temos consciência de que a escola é parte da sociedade e cabe a nós educadores, formadores de opinião, ou simplesmente humanos, propor e desenvolver ações capazes de modificar o mundo em que vivemos. E nessas circunstâncias, a escola pode ser uma poderosa ferramenta de transformação ou reprodução de conceitos. Cabe a nós, então, a missão de converter a escola num lugar de reflexão, de igualdade de direitos, de respeito à diversidade, de liberdade e de socialização dos saberes complexos e sistematizados.

Finalmente, concluímos que a experiência foi importante para avançarmos no planejamento de mais aulas com propostas transdisciplinares. Com o resultado observamos um trabalho de qualidade, inovador, contextualizado, que fez com que os alunos se motivassem para realizá-lo. A maioria dos alunos realizava as atividades com comprometimento e os que não se empenhavam eram cobrados e incentivados pelos próprios colegas do grupo. A socialização dos trabalhos movimentou a escola, que ficou mais alegre, colorida, com saberes enriquecidos, “costurados juntos”, como propõe o estudioso Morin em sua teoria do pensamento complexo (2008).

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Coletânea de Textos. Módulo 1. 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

Secretaria Estadual de Educação. **Regimento Escolar Padrão do Ensino fundamental das Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

A importância da história no cotidiano do educando e o uso da tecnologia

Inês Zanella de Oliveira

Introdução

Ao estudar a história local daremos um novo sentido à aprendizagem onde os educandos terão a possibilidade de conhecer a sua própria história, tradições e transformações realizadas pelos homens ao longo de suas vidas, sendo eles próprios agentes. Nesse sentido o ensino de história local abre espaço para a reflexão crítica da realidade social em que os educandos estão inseridos.

Na história do cotidiano de homens e mulheres pode-se perceber permanências e mudanças no tempo e no espaço, sociais e culturais, num processo que revela um conhecimento de mundo preenchido de significados em pleno processo de contínua transformação.

Com as inovações tecnológicas, abrem-se novos espaços e oportunidades para o conhecimento, cabendo à escola o auxílio à formação dos educandos, preparando-os para uma melhor vivência na sociedade.

A importância da história no cotidiano

Ao ensinar a história, torna-se de fundamental importância partir do local do cotidiano do aluno, para depois fazer relações com a história de outras comunidades, outros estados e países, fazer com que o educando se sinta um agente da história local e modificador da realidade em que vive.

Com a chegada da tecnologia na área da educação, há uma perspectiva muito grande de avanços, promovendo novos espaços de conhecimento. As novas oportunidades parecem abrirem-se para os educandos e educadores, criando espaços de formação que permitem maior democratização da informação e do conhecimento e fazendo com que a educação do futuro seja mais democrática e menos excludente.

O conhecimento foi e sempre será o maior bem do ser humano, sendo ele básico para a sobrevivência, por isso, não deve ser vencido ou comprado, mas sim, disponibilizado a todos.

As instituições escolares, principalmente, com apoio do poder público, precisam ser equipadas com laboratórios de informática, com Datashow e outros recursos, adequados a novas tecnologias, dando acesso a todos e possibilitando assim aos estudantes de menor poder aquisitivo o contato com a tecnologia, a qual deve estar disponível já na educação infantil. É nesse período que muitos educandos têm a única oportunidade de ter o acesso à informação, preparando-se para o mundo competitivo do mercado de trabalho que garante a sua sobrevivência; e sem esse conhecimento fica quase impossível seu ingresso.

É preciso ter uma formação continuada e organizada, que necessita de uma maior integração entre meios sociais, tanto em casa como na escola, tendo como objetivo equipar o educando para melhor viver na sociedade do conhecimento, onde a renovação deve estar sempre presente. Afinal não basta estar consciente; é preciso organizar-se para poder transformar.

Assim é importante resgatar a história local para o educando valorizar a sua própria história, sua cultura e tradições, envolvendo a escola com a comunidade, e ter essa interação entre seu meio e o de outras regiões no contexto globalizado. As tecnologias poderão dar um novo sentido no ensino de história, nos conteúdos e nos métodos

tradicionais de ensinar história. Pois os educadores estão priorizando o estudo da cultura, da humanidade, do saber histórico dos grupos sociais, já que esses personagens históricos tinham problemas cotidianos comuns aos de outras pessoas.

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é de quem constata o que ocorre, mas também o de quem interveem como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 85-86).

É essencial partir do próprio presente do educando e dos grupos sociais do seu convívio. Ampliar o estudo sobre o modo que estes utilizaram as tecnologias, o seu modo de viver e de outros grupos de sua localidade no presente e no passado, para ter uma percepção das mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, e assim levar o educando a perceber as diferentes formas de viver e trabalhar num mesmo espaço em diferentes épocas.

Com a informatização da maioria das escolas, ficam evidenciados novos desafios e problemas relacionados ao tempo e ao espaço no uso das tecnologias. Para tentar entender e superar é fundamental reconhecer a força das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, reconhecendo as características do trabalho pedagógico realizado pelos educadores e educandos.

Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua região e à sociedade nacional e mundial (PCN, 1998, p. 34).

Nesse tempo, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez do acesso às informações, bem como as novas possibilidades

de comunicação e interação, o que é favorável a novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimentos.

É de fundamental importância que o educador, independente da área em que atua, conheça as potencialidades e as limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias, seja no vídeo, na internet, no computador e outros, favorecendo as atividades escolares e trazendo contribuições significativas no aprendizado. Segundo Prado (2005, p. 55):

O uso da internet na escola pode exemplificar a multiplicidade de recursos que podem ser utilizados em situações de aprendizagem. Um dos recursos bastante reconhecidos são os sites de busca, que podem facilitar e incentivar o aluno na pesquisa de informação e dados.

O melhor meio de aprender é quando cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que ele próprio se desenvolve; e todos aprendem juntos. Neste contexto convive-se no dia a dia com tecnologias cada vez mais avançadas, ficando claro que o conhecimento deve ser solidário, uns passando para os outros, para uma melhor sobrevivência.

A importância da história vem sendo enfatizada cada vez mais devido às mudanças ocorridas no século XX; e para compreendê-las é necessário o educando estudar a história do tempo presente e do tempo passado para entender o processo de transformação da natureza, pelo conhecimento dos homens, que possibilitou mudanças no modo de vida da humanidade, além de abrir horizontes de transformação na sociedade. O estudo que contribuirá para desenvolver sua formação intelectual e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje.

Conclusão

O ensino de história tem mudado, no sentido de aproximar o uso das tecnologias da realidade e da vivência do educando, ampliando a sua visão de mundo e consequentemente levando-o a refletir sobre a construção do saber, na qual não se pode separar presente-passado.

Sendo assim, a história do tempo presente reconstrói a do tempo passado e instiga a outras direções.

Nessa busca de reconstrução entre presente-passado a informática propicia um verdadeiro mar de informações. O ser humano não pode ficar alienado e deve cada vez mais aperfeiçoar-se, pois, além de estar preparado para enfrentar o dia a dia da sociedade, vai adquirindo conhecimentos para ser um cidadão mais consciente e responsável na sociedade.

Para concluir, pretendemos mostrar ao educando que ele é parte integrante da história, no sentido da construção de um estudo participativo e crítico da realidade em que está inserido, buscando assimilar o conteúdo desenvolvido com o uso de tecnologias disponíveis no ambiente escolar e fora deste, para que ele tenha mais opções de aprendizagem de forma prazerosa. Ensinar história é trabalhar com identidade, com cultura e com a formação de cidadãos que exercem papéis distintos na vida e na sociedade.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra 1996.

PRADO, M.E.B.P. **Interação das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Prosigraf, 2005.

História e Fotografia

Julia Daiana Führ

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base em interações culturais entre os homens. Assim, pode-se dizer que aprendemos com e na cultura.

O ensino de história é um desafio, pois ensinar as crianças a formar uma consciência sobre o passado pode ser monótono, se o educador não estiver atento. Visando uma possibilidade de trabalhar com fotografia e imagem com alunos do sétimo ano da Escola Estadual Indígena de Educação Fundamental Marechal Cândido Rondon, do município de São Valério do Sul/RS, buscou-se uma maneira de fazê-los refletirem sobre acontecimentos históricos, de forma dinâmica e interativa.

Tendo em vista estabelecer com os alunos uma linha de estudo, optou-se por aproximar literatura, imagem e história, para que eles visualizassem além do superficial, como Ginzburg (2002,p. 15) nos lembra:

[...] algo mais vasto e misterioso: a relação da leitura com a escritura, do presente com o passado e do passado com o presente.

A relação que se pode estabelecer com a história e a fotografia vai de encontro ao campo visual. Todos conseguem olhar a imagem, mas entendê-la é diferente. Ao ensinar os alunos a enxergar o que a imagem diz e inseri-la num momento histórico e de suma importância, pode-se com essa atividade perceber até divergências entre a fonte escrita e a visual.

Em um primeiro momento foi apresentado aos alunos o uso de imagens ao longo dos tempos, como era o registro de imagens antes da máquina fotográfica, onde o uso da pintura era utilizado para demonstrar paisagens, pessoas e eventos. Os alunos puderam ver pinturas de diferentes épocas, e foram questionados se as imagens possuíam veracidade ou retratavam a ideia do pintor. Outro ponto foi o fato de que o personagem pintado pedia para adulterar sua imagem, tentando passar uma realidade diferente da atual. Nesse contexto abriu-se uma roda de conversa, destacando-se o uso do *photoshop* atualmente nas fotografias, que vem a passar uma imagem muitas vezes irreal. Da mesma forma o historiador Eduardo França Paiva (2006, p. 104) cita:

[...] as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas.

Nesse sentido foram destacados pelos alunos os problemas que essa ferramenta pode gerar na sociedade. Casos de anorexia e bulimia foram discutidos, onde se busca o irreal e inatingível.

Ainda nessa linha, as pinturas de Debret foram expostas aos alunos junto com textos literários da mesma época, e foi possível fazer um confronto analisando a veracidade e autenticidade dos fatos.

Tendo em vista que a palavra história vem do grego *historie* onde *histor* é aquele que vê, nada mais natural dizer que a imagem tem grande significado ao longo dos tempos, como Jacques Le Goff (1984, p. 5) descreve: “a história é em primeiro lugar o exercício permanente de certo olhar, de certo espírito crítico, de certo fazer”.

Em seguida, foi feito um painel com fotografias de diferentes épocas, onde os alunos puderam analisar as imagens, dirigidas a paisagem, expressões faciais e corporais.

Nesse sentido foi possível destacar a cor das fotografias, que eram em preto e branco, o fato de que tirar uma fotografia se tornava um evento para a família, onde as melhores roupas eram usadas e a melhor paisagem escolhida. O que se deve perceber é que nem sempre a

imagem retrata o real, pois muitas vezes a aparência pode ser enganosa, camuflando, pobreza, secas e destruição.

Uma observação importante é a do francês Henri Cartier-Bresson que diz que a fotografia é: “o perfeito alinhamento entre cabeça, o olho e o coração” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 411).

Seguindo com o roteiro, as primeiras atividades dos alunos foram realizadas em duplas, onde cada uma ganhou uma fotografia. A dupla deveria explorar o conteúdo da imagem/fotografia, e depois de levantadas as observações, deveria apresentá-las ao restante do grupo.

Em um segundo momento o exercício proposto envolvendo o conteúdo foi uma atividade de compreensão de imagens retiradas do livro *O Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia* (2014), conforme segue.

As indagações que fazemos diante de uma fotografia variam de acordo com as especificidades de cada imagem, mas é possível elaborar um roteiro com um conjunto de questões que podem orientar essa exploração. Com base no roteiro proposto a seguir, os alunos devem analisar imagens escolhidas pelo professor e responder às perguntas.

Primeiros passos

- Onde foi realizada a fotografia?
- Quando?
- Por quem?
- Trata-se de um fotógrafo profissional ou amador?
- Qual teria sido o seu objetivo ao realizá-la? O que essa fotografia representa?
- Por que o fotógrafo teria escolhido essa cena e/ou personagem?
- Quem está ali retratado?
- Há outros elementos a serem identificados?
- Que aspectos interessantes a foto contém?

Decifrando a imagem

- Qual é o ponto de vista do fotógrafo diante da cena/personagem (frontal, lateral, elevado etc.)?
- Que elementos se destacam nos diferentes planos da imagem (primeiro, segundo e terceiro)?
- Que podemos ver quando realizamos “recortes” imaginários na fotografia?
- Considerando a fotografia como um todo, o que atrai o nosso olhar e a nossa atenção?
- Quando observamos a imagem, para onde se desloca o nosso olhar (da direita para a esquerda, de baixo para cima etc.)?
- Há ali contrastes, comparações, metáforas ou outros recursos de linguagem?

Investigando a história

- Quais elementos evidenciam a época em que foi tirada a fotografia (vestuário, arquitetura, hábitos etc.)?
- Quais aspectos da imagem podem ser comparados com os dos dias atuais?
- Como a fotografia chegou aos nossos dias?
- Ela pertence a uma coleção particular ou tornou-se conhecida publicamente?
- Qual é sua forma de circulação e divulgação na sociedade?
- Como ela tem sido conservada para a posteridade?
- Qual é a importância dessa fotografia para o estudo da história?

E para finalizar criou-se um jogo da memória junto com os alunos, onde as imagens históricas estavam presentes; após jogar-se foi estabelecido que eles deveriam montar uma linha do tempo com as imagens do jogo, analisando-se dessa forma a sua compreensão sobre todo o conteúdo trabalhado.



Figura 1 - Alunos do 7º ano, onde as atividades foram realizadas

Fonte: Acervo pessoal Julia Daiana Führ



Figura 2 - Jogo da memória

Fonte: Acervo pessoal Julia Daiana Führ

Referências

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: o caso da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**. Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Edusp, 1978.

GINZBURG, Carlo. **Nessuna isola è una isola**. Quattroguardisullaletteratura inglese. Milão: Feltrinelli, 2002.

HIPOLIDE, Márcia. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental-metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia editora nacional, 2012.

LE GOFF, Jacques (Dir.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Jacques. **História**. In: Enciclopédia Einaudi. Porto: Imprensa Nacional/Casa da moeda, 1984. v.1.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Marco; PORTO Amélia. **Nas trilhas do ensino de história**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Teoria e prática, uma experiência na educação de jovens e adultos

Thais Cristina Koch²⁴

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. É importante destacar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, trata da educação de jovens e adultos, em seu Artigo 37 especifica que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) estabelecem quatro funções para a EJA:

²⁴ Thais Cristina Koch, graduada em História pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, professora na Escola de Ensino Fundamental Francisco Andrighetto. avaposinfo@gmail.com

- Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
- Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação.
- Corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.
- Qualificadora. Mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora, ela é o próprio sentido da EJA, pois tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Embora na sua proposta a educação na modalidade EJA, em sua concepção original, destine-se a todos os que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, o que tem se observado cotidianamente nas escolas do Ensino Fundamental é uma crescente participação de jovens entre 15 e 17 anos que não se adaptam ao ensino regular, apresentam defasagem idade/série, problemas de indisciplina e migram para a EJA como uma tentativa de achar um modelo de aula mais flexível onde possam se encontrar.

Uma experiência na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

Ao exercer meu ofício em uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul, com a Educação de Jovens e Adultos, lecionando

as disciplinas de História e Geografia em turmas do ensino fundamental, constatei que a maior parte de meus alunos haviam migrado do ensino regular, do turno matutino da mesma escola, a maioria deles por apresentar acentuada distorção idade/série bem como problemas de indisciplina registrados em suas fichas individuais.

Das leituras que eu havia feito sobre o ensino na EJA, muito poucas serviram para balizar as minhas aulas, visto que a maioria dos autores se referia a uma EJA direcionada a um público com mais idade e, portanto, conhecimentos e projetos de vida muito diferente daqueles alunos para os quais eu tinha a missão de lecionar, os quais migraram de uma situação de conflito na qual haviam experimentado o fracasso escolar e tinham uma visão bastante negativa da escola.

Logo nas primeiras aulas aconteceram os primeiros choques entre mim e alguns desses “alunos problema”. Um deles em especial procurava o tempo todo me desmoralizar enquanto professora e afirmar-se como liderança na sala de aula incentivando os outros a não participarem da aula, das discussões e atividades propostas. Pouco tempo depois esse aluno acabou por ser expulso da escola em razão de agressões físicas a outro aluno.

O episódio citado acima me levou a refletir e a reformular meus planos de aula, e também a perceber que meu maior desafio seria estabelecer uma relação de confiança e amizade com esses sujeitos, para quem a escola representava apenas um caráter repressor e de certa forma punitivo. Percebi que, mais que o conhecimento de conteúdos específicos, teria que desenvolver neles o gosto pelo aprender, pelo sucesso pessoal e a percepção de que esse sucesso é possível e dependia deles.

O primeiro dos problemas encontrados no desenvolvimento das aulas foi o material didático direcionado à EJA, que os professores unanimemente, consideravam inadequado para o público em questão, por estar direcionado a um público que por um bom tempo esteve afastado da escola, o que não era o caso; e assim a abordagem dos temas e as atividades propostas não eram adequadas a nossos alunos. Para solucionar esse problema, criei uma apostila para utilizar em minhas aulas, pois os textos avulsos que eu vinha utilizando sempre eram perdidos (mantê-los seria um sinal de comprometimento, talvez). Em primeiro lugar preciso

dizer que acabei arcando com os custos da maioria delas, pois os alunos entendiam que aquele seria um gasto desnecessário, e que no final do semestre não serviria para nada. Assim decidi que o melhor seria utilizá-las apenas na escola, e no final das aulas em que eram utilizadas ficavam guardadas em meu armário.

Além da apostila, desenvolvi alguns fóruns na internet para as aulas que fossem efetivadas no laboratório de informática da escola, pretendendo com isso desenvolver uma aprendizagem mais colaborativa entre os alunos. No que se refere aos fóruns a maior dificuldade foi com a senha, pois a maioria não se lembrava na aula seguinte, além da resistência inicial em participar, pois segundo eles “aquilo era coisa de nerd”. Então criei um cadastro e senha única para todos os alunos, pois percebi que eles tinham medo de que através da senha eu pudesse “monitorar sua vida online”. Apesar dos problemas apresentados considero que a experiência foi bem-sucedida. As aulas no laboratório de informática garantiam uma frequência e participação maior pois, ao mesmo tempo em que desenvolviam as atividades, os alunos podiam acessar as redes sociais e mostrar suas fotos, vídeos e músicas preferidas.

Outro desafio ao trabalhar com a EJA é a necessidade de desenvolver aulas completas, (cada aula precisa concluir uma temática) isto é, não é possível trabalhar com uma sequência didática, pois geralmente os alunos que estão presentes em uma aula não estão em outra, e então um projeto de longo prazo se torna inviável. Além do fato de que a legislação não estipula um tempo limite para a matrícula na EJA, sendo comum a presença de novos alunos a cada aula. Embora não possamos prescindir de um planejamento de ensino, no caso da EJA ele precisa levar em conta essa especificidade.

Diante desses desafios os professores mais do que nunca, a exemplo dos GTs, vêm discutindo metodologias e abordagens múltiplas para seus conteúdos e componentes curriculares que sejam capazes de dar conta da demanda de um público tão especial, visto que nossa formação inicial apresenta muitos aspectos deficitários no sentido de associar teorias universitárias e práticas de sala de aula. Além disso, as escolas em sua grande maioria ainda contam com recursos didáticos

bastante arcaicos e precisam urgentemente de investimentos em infraestrutura em todos os sentidos.

O desenvolvimento de uma educação de qualidade, construtora de conhecimento e alicerçada nos quatro pilares propostos por Delors (2004) vai além da simples vontade dos professores; depende também da vontade política das entidades mantenedoras de efetivar na prática tudo aquilo que é proposto nos planos de educação, aquilo que é discutido nos cursos de formação de professores. Trata-se de instrumentalizar as escolas e de munir os professores de ferramentas didático-pedagógicas adequadas a esse tempo.

Considerações finais

Ao analisar minha experiência com os alunos do Ensino Fundamental na modalidade EJA, conclui que um dos maiores problemas que levam aos quadros de evasão escolar nessa fase é a falta de uma cultura de valorização da formação escolar, somada à desestruturação familiar de alguns casos. Dos alunos que compõem as turmas de EJA na escola em questão, a grande maioria relatou que os pais não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Além disso, daqueles que são trabalhadores durante o dia, geralmente em trabalhos insalubres e exaustivos, o próprio cansaço e a pouca disponibilidade de tempo faz com que desistam da escola. Talvez uma alternativa para esses casos seria um ensino semipresencial, com horários mais flexíveis às necessidades desses alunos, a exemplo dos cursos de EAD, ou mesmo os exames do NEEJA.

Além disso, o professor que trabalha com a EJA, especialmente no Ensino Fundamental, precisa de uma formação mais ampla que lhe dê suporte para lidar com os conflitos alunos/escola, aluno/família, obrigatoriedade de frequentar a escola. É comum ouvirmos dos alunos que estão frequentando a escola apenas para não criar problema com o Conselho Tutelar. Embora em alguns casos desenvolvemos vínculos de amizade com esses alunos, basta uma influência negativa para que eles

se percam, abandonem a escola ou ainda se limitem a vir para a aula sem, contudo, participar da mesma.

Também é preciso estar atento ao fato de que esse aluno que migra do ensino regular para a EJA, por não se adaptar, demonstra a problemática de um sistema de ensino que não foi capaz de integrar seus sujeitos levando-os a procurar um modelo alternativo. Nesse sentido, mais do que tentar metodologias diferenciadas para a EJA precisamos repensar nosso sistema de ensino como um todo.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a construir. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RESOLUÇÃO Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (*). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Relato de práticas pedagógicas nas disciplinas de Seminário Integrado Aplicado à Geografia e Sociologia

Vera de Lurdes Gubiani Steiger

Da permanente busca de diálogo, aperfeiçoamento e qualificação educacional, que há anos os educadores da região macromissioneira vêm reivindicando, “nasceu” o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Rio Grande do Sul. Um programa piloto, chamado de Guarda-chuva, que tem o intuito de formar professores-pesquisadores, incentivando a produção escrita, na ótica acadêmica, através da integração entre universidades, escolas estaduais e municipais.

As práticas docentes são uma constante e devem vir ao encontro do ensino-aprendizagem dos educandos. Sendo assim, as várias metodologias são usadas para trabalhar os conteúdos programáticos no processo de aprendizagem. Diante desse processo foi proposto no GT - Grupo de Trabalho de Ciências Humanas, o relato de práticas pedagógicas. Para tanto, serão relatadas práticas desenvolvidas nas disciplinas de Seminário Integrado aplicado à Geografia – Ciências Humanas Aplicada - CHA e Sociologia, na escola de atuação, no caso a Escola Estadual de Educação Básica de São Martinho/RS.

O projeto e suas respectivas atividades foram desencadeados com a turma do 2º ano do Ensino Politécnico, turma 201, que possui a maior carga horária da área de Ciências Humanas. A produção/elaboração dos

projetos contribuiu também com o Seminário Integrado, adequados às normas técnicas.

Assim, serão relatadas aqui algumas experiências pedagógicas desenvolvidas, como o projeto Campanha do Agasalho.

Com o intuito de desenvolver um trabalho interdisciplinar e contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, em Geografia Aplicada e Seminário Integrado foi proposto à turma 201 desenvolver o projeto da Campanha do Agasalho.

A turma foi dividida em grupos de trabalho e teve orientações didático-pedagógicas e das normas técnicas para o desenvolvimento do projeto.

A turma elaborou o projeto, executou, divulgou na comunidade são martinicense e recolheu agasalhos nos pontos de recolhimento.

Na Escola houve a divulgação e durante alguns dias o recebimento, organização e posterior entrega das doações para educandos com maiores necessidades de roupas, calçados, entre outros vestuários.

Diante de todo o trabalho desenvolvido a partir do projeto, propôs-se para a turma 201 produzir textos sobre a participação e a percepção da campanha.

Os textos foram lidos e julgados por uma equipe de professores de Linguagens e Ciências Humanas da Escola, e dois foram escolhidos para fazerem parte da edição do *Jornal do Estadual* no primeiro semestre deste ano.

Na sequência, também nas práticas pedagógicas será relatado o trabalho aplicado nos 1º anos do Ensino Médio Politécnico, na disciplina de Sociologia, em que foram abordados os conteúdos programáticos do 1º ano, sendo: a violência, a violência de gênero, no caso a violência feminina, com enfoque na Lei Maria da Penha, entre outros temas interligados.

No processo de aplicabilidade e desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos 1º anos, foram explanadas aos alunos algumas ideias sobre o assunto. Em seguida, em mesa redonda, com o propósito de discutir o tema, foi feita a distribuição aos alunos de xérox com a matéria: Violência à mulher - tragédia anunciada (ZH, Segunda-feira, 17 de março de 2014). Deveriam eles realizar uma leitura coletiva da reportagem e em casa reler e anotar os seus pontos mais importantes.

Em outra aula foi retomada a leitura e os educandos foram instigados a expressar suas opiniões sobre o assunto. Em seguida, foi proposta a seguinte atividade: produção textual, em duplas, envolvendo a opinião dos educandos, além de propostas para diminuir esse tipo de violência. A partir dessa atividade, será proposta a análise dos textos e respectiva avaliação por uma banca de professores e os melhores textos serão editados no jornal da escola – Jornal do Estadual (edição do 2º semestre de 2014).

Os educandos tiveram duas semanas para a produção textual e digitação, para posterior entrega, sendo atividades executadas nas aulas de Sociologia, pois muitos educandos não possuem computador em casa.

A proposta metodológica para desenvolver conteúdos é o que instiga o gosto desses educandos para aprender e assim desenvolver o conhecimento nas áreas do saber, em especial as Ciências Humanas.

É importante lembrar que várias atividades pedagógicas são desenvolvidas durante um período letivo, visando uma maior interação com os educandos na construção do conhecimento, porém muitas vezes não fizemos os devidos registros escritos e fotográficos devido ao tempo curto e à grande carga horária. Assim, muitos trabalhos significativos não são divulgados.

Referências

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Bases Editorial, 2009. 120p.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugol (Org.); MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpx, 2007, 165p.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo Globalizado e Meio Técnico – Científico Informacional**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998, 190p.

Registros de uma educadora: quando D. João VI chega ao Brasil

Mariza Klein Ditz²⁵

Introdução

Introduzo este artigo focando no porquê de sua construção. Participo de um grupo de trabalhos com professores da área de Ciências Humanas da 32ª Coordenadoria de Educação, e estamos vinculados ao Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os projetos de formação inicial e continuada de professores em execução propiciam uma atuação integrada das Universidades Públicas e Comunitárias, que oferecem cursos de licenciatura na região. Devido a este fato temos assessoramento do professor Lívio Osvaldo Arenhart, doutor em Filosofia e docente da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Retomando as demandas do grupo colhidas num colóquio realizado com essa finalidade em julho de 2011, aprovou-se o plano de trabalho para um curso de 40 horas de formação continuada. De acordo com o Programa, o princípio básico da formação continuada dos profissionais da educação seria o seu *protagonismo*, e deveriam eles serem desafiados e assessorados na retomada reflexiva de suas práticas. Prevê o programa que os educadores relatassem por escrito ou sob outras formas de

²⁵ Mestre em Patrimônio Cultural (UFSM), docente da rede particular, municipal e estadual de ensino no Município de São Luiz Gonzaga.

registro ações pedagógicas que considerassem relevantes. Para atender a esse objetivo a questão norteadora é: Os professores de CH da CRE de SLG vencerão seus bloqueios em relação à escrita de suas práticas (suposto que a escrita sobre a prática otimiza a reflexão e potencializa a ação educativa e docente)?

É um desafio que estou tentando sanar, e este artigo faz parte desse programa; para isso, transponho-me à importância do registro para o ensino de história.

Desenvolvimento

Em decorrência da aceleração da história, que descreve Pierre Nora (1993), vivenciamos hoje um momento histórico que nos move no sentido de que é urgente e necessário guardar os cacos de memória, os fragmentos que podem sustentar e ancorar as recordações de um grupo, para não se perder em definitivo os vínculos com o passado. Diante das relações efêmeras cada vez mais presentes no cotidiano, quando tudo parece se perder no momento seguinte ao seu acontecimento, revela-se a necessidade de buscar referências. Essa fluidez exacerbada acaba conduzindo a um movimento de reação, o qual busca preservar o presente como possibilidade de não se perder definitivamente o vínculo com o passado. A necessidade de guardar algo que estabeleça esses vínculos surge da percepção de que podem se perder as lembranças das vivências, e assim teremos a possibilidade de recorrer a tais referências quando necessário.

Este ensaio utiliza uma abordagem exploratória de caráter descritivo, sendo aquela que observa, registra, analisa e correlaciona os fatos. É ainda um estudo de caso, visto que pretende examinar aspectos das nossas práticas como docentes.

Uma das práticas relatadas se inicia no começo deste ano de 2014, quando a direção fez uma proposta para trocar de turno e trabalhar no ensino fundamental séries finais, à tarde. Durante a sua fala indagou se os alunos eram mais agitados do que no turno da manhã (com quem trabalhava no ano de 2013), principalmente a turma que viria a ser o 7º ano 2.

Quando comecei a preparar as aulas (ainda em férias) pensava em uma maneira de atrair os alunos, ansiosa para o início do ano letivo e em saber como seria o desenrolar da aula na turma do 7º ano 2.

Para o primeiro encontro, preparei uma atividade diferenciada, a qual se repetiu com todas as turmas, ou seja, de apresentação e uma conversa informal sobre a minha maneira de dar aulas. No final desse encontro, a turma do 7º ano 2 se manifestou, dizendo que, em anos anteriores as aulas de histórias eram só copiar dos livros e fazer resumos. Nas próximas aulas de sondagem percebi que eles tinham pouco conhecimento e pensei que estaria aí um dos motivos da agitação. Sabendo que a nossa prática era diferenciada, era uma incógnita descobrir se iria despertar a aprendizagem e, acima de tudo, o interesse.

O assunto abordado na próxima aula, segundo o plano de estudos, era a vinda da família real, mas como tinham poucas informações, comecei relatando a história desde o descobrimento da América. O principal recurso usado foi a interpretação corporal, ou seja, selecionei alguns alunos para serem os personagens da história: um era Américo Vespúcio, outro Cristóvão Colombo; e assim, fui contando a história com Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha...

O interesse da turma pelas aulas foi aumentando a cada aula. Eles faziam anotações e ficaram muito interessados na carta de Pero Vaz de Caminha, a qual foi abordada em grupos que explanaram para a turma o que haviam entendido.

Nas aulas eles se mostravam cada vez mais interessados e aprendendo, com destaque, para a concentração.

Outro episódio relacionado à turma foi uma apresentação para a Páscoa, com uma música, onde era o educador responsável pelos ensaios, fato que me aproximou ainda mais de todos. Um de nossos alunos que reside no Lar da criança e do Adolescente (ambiente que recebe crianças e adolescentes retiradas do convívio familiar) comentou que lá havia um monitor que tinha experiência em tocar violão e que iria ensaiar a música com ele, mas este nos procurou e passou a fazer parte dos ensaios na escola, se tornando um amigo da turma. A apresentação foi um sucesso, com participação de todos da turma, que a partir daquele momento, ficou mais unida e com uma melhor autoestima.

Percebi que depois desse período de ensaio a turma estava mais entrosada, e continuei as aulas escolhendo um D. João VI, uma Carlota Joaquina, uma Maria Louca e um D. Pedro I, para relatarmos a chegada da família real até a Independência do Brasil. Para aprofundar o conhecimento realizamos pesquisas na sala de informática sobre o conteúdo e as mudanças ocorridas no Brasil devido a esse fato histórico.

Na próxima aula assistimos ao filme “Carlota Joaquina”, o que complementou a aprendizagem de forma mais crítica e visual.

Trouxe textos informativos de Gilberto Cotrim e exercícios para fixação dos conteúdos. A avaliação, que já estava ocorrendo ao longo das aulas, de forma contínua e participativa, também se fez por meio do instrumento prova, onde a maioria atingiu os objetivos. Porém dois alunos não conseguiram passar para o papel o que demonstravam saber em aula, e optei por outras formas de avaliação, como cada um dos dois escrever tudo que aprendeu sem um formato de prova, ou seja, sem pergunta e resposta. Também usei de questionamentos orais, e assim eles conseguiram expressar melhor seus conhecimentos.

Como forma de registro, optei por elaborar textos coletivos após as interpretações corporais. Para encerramento das atividades, apresentamos um teatro intitulado “Um pouco de História”, de forma interdisciplinar, com a colaboração da professora de português e espanhol tanto nos ensaios como na produção textual das falas. A professora de artes ficou responsável pelo figurino e o de geografia ficou responsável pela localização e desenho do mapa no palco para apresentação. Assim trabalhamos conceitos de forma interdisciplinar, observando os PCNs sobre interdisciplinaridade. A encenação foi apresentada para os alunos do Ensino Fundamental séries finais, do turno da tarde, no mês de setembro.

Tenho presente que a vinda da família real para o Brasil é um dos principais fatores para o avanço cultural no nosso país, desde que proporciona uma valorização a estes aspectos, tanto do povo local como do europeu, e se preocupa com a cultura à medida que traz exemplares de livros e funda a Biblioteca Real, a Escola de Medicina, o real teatro de São João, a imprensa.... A abertura dos portos significou mais do que uma troca de mercadorias, significou principalmente a troca de culturas. Desse modo

nós, educadores, tentamos fazer com que nosso educando compreenda a evolução histórica de fatos em épocas e espaços diferentes para saber relacionar as diferenças e semelhanças com as sociedades atuais.

A vinda da família real marcou um avanço na modernização brasileira, principalmente pela abertura dos portos, troca de mercadorias, comércio [...] (Souza, 2001, p. 62)

Ao presentificar um olhar sobre o passado que a disciplina de História possibilita, ele, o aluno, passa a identificar-se enquanto indivíduo, diferente, mas componente de uma coletividade que o une e, portanto, percebe que é sujeito da História.

Hoje, a maioria de nós professores faz o uso das novas tecnologias em suas aulas, e isso, faz com que reflitamos sobre o assunto. Este foi um dos pontos de discussão entre colegas de escola e também com os colegas do GT de Ciências Humanas.

Nos dias atuais há tantos textos e discussões abordando o tema tecnologia, e nós professores abordamos muito sobre o uso dela na educação, como suas vantagens e desvantagens, ou mesmo a exclusão social que podemos causar, pois nem todos têm acesso. Mas sobre esse tema temos muito mais a pensar e refletir, como por exemplo: qual a importância dos assuntos abordados nos meios eletrônicos, nos principais *sites* da internet hoje e como podemos usar essas informações, e esses meios para obtermos vantagens?

Muitos de nós na educação recorremos a *sites* de notícias para nos mantermos atualizados com o que está ocorrendo no mundo, e também os usamos em nossas aulas, muitas vezes como material didático, para trabalhar acontecimentos mais recentes (atualidades). Por isso, nos questionamos sobre a verdade dos fatos e a importância desses para a educação, já que, os *sites*, muitas vezes são mais visualizados pelos educandos, e por que não dizer, pela população em geral do que os próprios livros didáticos ou não. Questiono sobre as pessoas que têm acesso a internet, que muitas vezes preferem acessar várias vezes no dia os *sites* de notícias a pegar um livro e um jornal nas mãos. Essas informações passadas a milhares de internautas todos os dias, horas, minutos.... Merecem nossos reconhecimentos como pesquisadores?

Merecem um cuidado especial? Faz parte da nossa história ou do nosso país, mundo, região?

Essas são questões para realmente refletirmos, é algo instigante de ser pensado e analisado, pois se nós, como educadores, usamos essas informações, estamos dando certo valor a elas. Então, daqui a um ano ou a qualquer tempo, podemos ter que acessá-la novamente e corremos o risco de não a encontrar, de não saber se lhe foi dada a importância que merecia.

Se usarmos essas informações como fonte de pesquisa elas merecem nosso cuidado e atenção, já que farão parte da nossa formação; e serão divulgadas e de certa forma preservadas, pois formaram opiniões a respeito de nossa própria história ou em âmbito geral.

Penso em quais profissionais poderiam ser formados, em nível acadêmico, para fazer esta análise do que está sendo divulgado nos meios eletrônicos, principalmente pelos *sites* de notícias que estão sendo mais acessos, ou seja, estão informando, gerando comentários e opiniões, e posso até concluir que seria muito importante para a própria história a existência deste profissional, o qual poderia, por que não, até ser um historiador voltado para este tipo de pesquisa. Juntamente com sua equipe, ele saberia identificar no campo da história geral o que realmente merece ser preservado, o que realmente ficará como registro do nosso patrimônio cultural.

É evidente que o professor não é um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica (CAIMI, 2006, p. 28-9).

O uso do imaginário, tanto para o andamento das aulas, como, o seu uso pelos historiadores, que deixaram seus registros para que tenhamos acesso ainda hoje, foi importante no transcorrer das aulas, segundo Sandra Pesavento (2005, p. 47):

[...] com o advento da História Cultural que o imaginário se torna um conceito central para a análise da realidade, a traduzir a experiência do vivido e do não-vivido, ou seja, do suposto, do desconhecido, do desejado, do temido, do intuído.

O termo nova história cultural foi difundido a partir dos anos 1980, mas entre alguns autores que analisaram a sua definição, ela possui dois eixos de identificação: primeiro, há os que defendem que está ligada diretamente, como herdeira e ao mesmo tempo questionadora, de uma história cultural que tem raízes desde o século XVIII; e segundo, há aqueles que acreditam que este movimento possui raízes mais recentes, vinculadas objetivamente na tradição historiográfica francesa, conhecida como história das mentalidades, surgida após os anos 1960.

Os registros são considerados parte da memória sobre nossa própria prática. Quando tratamos de memória, surgem várias interpretações e, por isso, nos valem de Jacques Le Goff para uma melhor compreensão. Segundo ele, pela memória, temos a propriedade de conservar certas informações que, por nos remeter a um conjunto de funções psíquicas, permite-nos atualizar impressões e informações passadas ou que representamos como passadas (LE GOFF, 2003, p. 419).

Considerando que nossa memória é seletiva, ou seja, expressa-se somente o que foi significativo tanto no âmbito social como no coletivo, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado, como podemos perceber, por meio, das escritas referentes à nossa prática educativa.

O ato de rememoração requer um comportamento narrativo, pois se trata da comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo (LE GOFF, 2003, p. 421).

Em relação a esta rememoração citada por Le Goff, é onde me baseio para a produção desse ensaio, num texto narrando as práticas para que sejam compreendidas por outros que não as vivenciamos.

Conclusão

Por meio destes relatos, está se construindo a história, não só de um personagem que seria o educador, mas, sim, o seu entendimento nos fatos gerais que circundaram sua vida e, principalmente, sua vida profissional, considerando inclusive, o contexto histórico em que ele e seus educandos estão inseridos. São relatos que proporcionam um

melhor entendimento e reflexão sobre sua prática potencializando a sua ação como docente.

Como nos diz Freire (2000, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que fazeres se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conheceres o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Considero a pesquisa um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento de um bom profissional. Aprendendo posso relatar e passar ao outro o que aprendi, ciente de que somos profissionais responsáveis pela aprendizagem do outro.

Portanto, quando foram propostos os encontros do GT de Ciências Humanas, a princípio isso causou curiosidade e interesse, referente à proposta e à união do grupo, que sempre leva a excelentes debates. Porém, no transcorrer dos encontros, constatei a real necessidade de discussão e da ação-reflexão sobre a prática docente, que, o que muitas vezes não acontece. E devido a isso, estes encontros tornam-se ainda mais necessários, vindo a contribuir para um melhor entendimento sobre a nossa ação como docentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <[http:// www.portal.mec /legislação.com.br](http://www.portal.mec/legislação.com.br)>. Acesso em: 25 set. 2014.

CAIMI, F. E; BENINCÁ, E. **Formação de professores**: um diálogo entre teoria e prática. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, Volume 11, Número 21, junho 2006, p. 17-32.

FREIRE, p. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5. ed. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

NORA, p. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: **Revista Projeto História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, J. A sociologia dual de Roberto da Matta: Descobrendo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.

Revitalizando a cultura gaúcha

Charlei Knebel Willer¹

Solange da Cruz Battirola²

Introdução

Enquanto professora, sinto os respingos do GT Ciências Humanas, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

No trabalho pedagógico da 32ª Coordenadoria Regional de Educação, em 2014, tive a honra de assumir a presidência dos FESTEJOS FARROUPILHAS, sendo responsável na CRE pela coordenação e encaminhamentos feitos às escolas. Primeiramente, encaminhamos um convite para o planejamento da semana farroupilha, solicitando que elaborassem e desenvolvessem um projeto, a todos os educandários que fazem parte da rede estadual de educação, totalizando 55 convites.

A autêntica cultura do povo e suas expressões estão alicerçadas em tradições, em conhecimentos obtidos pela convivência em grupo, somados aos elementos históricos e sociológicos. Seus legados e sua tradição, entre eles o seu modo de ser, de vestir, de se alimentar e de se portar são transportados para as gerações seguintes, sujeitos a mudanças próprias de cada época e circunstância. "A cultura é viva, e enquanto viva, se modifica. Essas modificações legaram ao gaúcho além de uma herança, beleza e identidade." (ENTREVERO, 2014).

Os Festejos Farroupilhas – 2014, na 32ªCRE, tiveram um diferencial, pois ao colocarmos em prática levamos em conta o objetivo geral que permeia esses Festejos de nosso estado, que era difundir e expandir a cultura gaúcha em geral e os aspectos regionais dessa mesma cultura. Entre os objetivos específicos, elencamos: Valorizar os diferentes aspectos da formação da sociedade gaúcha e o legado das etnias formadoras; Destacar e fortalecer aspectos típicos regionais que se referem a hábitos e costumes, como a indumentária, a culinária, as crenças, a música, a dança etc.; Valorizar locais típicos, sítios históricos, belezas naturais, o clima, a pampa, a serra, ou seja, a diversidade natural do Rio Grande do Sul, que caracteriza o estado como um cadinho nacional específico e único.

Justificativa: A formação do povo gaúcho, constitui-se em uma mescla de raças. Cada etnia formadora (índio, negro, branco europeu, mameluco brasileiro) traz consigo uma bagagem cultural de hábitos, usos e costumes que, mesclados, caracterizam quem é do sul. O Rio Grande do Sul tem como característica cultural o somatório de todas as etnias que contribuíram para a povoação do estado, e ainda, aspectos típicos que aqui nasceram e se cristalizaram, exatamente em função da convivência dessas etnias. O gaúcho se expressa de formas e maneiras típicas e isso identifica a sua origem. No entanto, cada região do estado apresenta aspectos que lhe dão um colorido próprio: a campanha, as fronteiras sul e oeste, o litoral, as missões, a serra, a região colonial. Cada uma dessas regiões e mesmo cada município terá oportunidade de mostrar tudo aquilo que faz com que tenha orgulho de dizer: EU SOU DO SUL! As características nativas. As belezas naturais. Os sítios históricos. O clima frio. O vento minuano. O céu azul. Tudo isso, e muito mais, será motivo para desenvolver uma infinidade de iniciativas nas escolas, nos CG, nos desfiles temáticos, de modo que seja mostrado tudo aquilo que contribui para o nosso orgulho de ser do sul. O tema proposto em 2014: EU SOU DO SUL, propõe que cada entidade, região ou município desenvolva o tema e elabore um roteiro próprio. Estamos apresentando uma proposta inédita. Até hoje, desde que o temário se tornou orientador da maioria das atividades no estado, durante os Festejos Farroupilhas, neste ano propomos que cada região ou cada município desenvolva o seu temário, sempre no sentido de mostrar

que “SOMOS DO SUL” e isso nos faz únicos, especiais, diferentes. O tema proposto para este ano proporcionará a cada núcleo institucional ou social, desenvolver o seu tema dando destaque para aquilo que é motivo local para o “orgulho de ser gaúcho”. Teremos, no ano de 2014, a oportunidade de reconhecer as mais variadas manifestações culturais e as diferentes formas de expressar o orgulho de dizer: EU SOU DO SUL!

- Foi sugerido, que as escolas trabalhassem ou resgatassem alguns temas: Nossa gente - formação étnica e cultural do gaúcho – o gaúcho é um tipo cultural resultante da mescla das culturas das etnias formadoras: índio, espanhol, negro, português, açoriano, mameluco brasileiro, alemão, italiano, polonês, ...
- Chimarrão e Churrasco - Os espanhóis na região sul do Brasil deparam-se com a tribo dos índios GUARANIS, onde ofereciam e sorviam uma bebida como testemunho de paz, hospitalidade e concórdia. A bebida ofertada era o chimarrão. Inicialmente, conforme registros, somente os pajés conheciam as propriedades da erva mate: mascando a folha, ou em infusão de água gelada, conhecida como tererê ou água quente o tradicional chimarrão. Também hoje queremos despertar nas prendinhas e nos piás o gosto pela bebida e incentivá-los a aprenderem a importância do chimarrão nas rodas de mate entre amigos e a hospitalidade ao se receber alguém em nossa casa ou CTG. O churrasco é definido como uma porção de carne ou pequeno animal, sem tempero, assada geralmente ao calor da brasa, em espetos ou sobre a grelha. Comida típica gaúcha desde o tempo em que o gado era abundante e alçado (orelhano), o churrasco se constitui numa alimentação de facilidade e praticidade.
- A música e a dança – Através da gaita, do violão, do pandeiro e da voz dos cantores celebramos os costumes do gaúcho e enalteçemos as suas raízes ; e através de suas letras descrevemos as belezas do nosso estado, cantadas em gêneros e ritmos diferentes. O orgulho de fazer parte do Rio Grande do Sul cantado em versos e prosas é comprovado através dos festivais da música gaúcha promovidos em nosso estado. A dança – Nos rodeios e nos salões mantemos viva a chama da tradição através

das danças tradicionais gaúchas, das danças de salão, das danças folclóricas como as Birivas, que traduzem a alegria e o jeito de ser do gaúcho através da expressão corporal. O grande orgulho de ser do sul representado através da dança está manifestado no maior encontro de arte e tradição: o ENART.

- A indumentária – Podemos dividir a pilcha em dois grandes grupos: os trajes históricos, também chamados trajes de época, e os trajes atuais. A bombacha, o lenço, o vestido de prenda, enfim, os trajes gaúchos não deixam dúvidas: somos gaúchos, SOMOS DO SUL!
- A bandeira e o brasão – A origem da bandeira remonta à República Riograndense, nas cores verde, vermelho, contendo no centro o Brasão de Armas. Bandeira que, orgulhosamente ostentamos em viagens pelo Brasil e exterior. Bandeira que tremula nos eventos, CTGs, instituições; e nos destacamos dos demais estados por exibir a bandeira do nosso estado nos estádios de futebol. Estes são símbolos com história característica que remonta ao período da Revolução Farroupilha.
- A fisionomia do estado, ageografia - A paisagem: o pampa, a serra, o litoral, os vales, cada qual com suas belezas naturais peculiares, que caracterizam cada uma das regiões do estado do Rio Grande do Sul.
- A lide campeira - A atividade pastoril dos gaúchos, tendo no gado a sua principal riqueza, só foi possível com a utilização do cavalo, que foi introduzido na região sul pelos espanhóis a partir de 1536 e se espalhou pelo estado. Quando chegaram os padres jesuítas, no ano de 1626, encontram os índios charruas e minuanos montando cavalos. No estado o gado foi introduzido em 1634 pelo padre jesuíta Cristobal de Mendoza y Orellana.
- Iconografia local - Os monumentos espalhados nas praças dos municípios do estado do Rio Grande do Sul, cada um deles tem uma história e uma razão de ser. Especificamente na capital temos a estátua do Laçador, considerada a estatua símbolo do estado.
- A poesia e a trova - Cantadas e declamadas em versos, saúdam e enaltecem o nosso estado e nos entusiasmam a dizer com emoção: EU SOU DO SUL!

- A revolução farroupilha - Episódio que foi o fundador da identidade social. Destacar suas razões e seus líderes é uma forma de reafirmar o nosso orgulho daquele marco histórico.

Estas ideias foram lançadas às diversas escolas que compõem a nossa CRE. O convite chegou aos 55 educandários, em forma de um informativo dos Festejos Farroupilhas, onde era, também, solicitado um breve projeto de trabalho de cada Escola. Lá nos diversos educandários foram estudados, lidos ou debatidos. No decorrer dos Festejos Farroupilhas, colhemos nossos frutos, onde tivemos respostas positivas e algumas escolas nos encaminharam o seu planejamento em forma de projetos. Agora, trago alguns relatos, do que foi feito.

Na EEEM Carlos Braz, de Porto Xavier, houve a realização da Rádio **Escolar** - a cargo do Grêmio Estudantil na Área das Ciências Humanas. Mateada e apresentação de Danças, Músicas, Teatro, Poesias, Trovas Gauchescas, integrando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves, de Santo Antônio das Missões, tivemos a entoação do hino rio-grandense, com hasteamento e arriamento das bandeiras. A Escola trouxe o torneio da Vaca Parada, Futebol de Bombacha, Batalha Cultural, Torneio de Truco, Concurso de Declamação, apresentações culturais, danças tradicionalistas, mateada com bolo frito. Teve a escolha da Prenda e do Peão da Escola.

Na EEEF Amália Germano de Paula, de São Luiz Gonzaga, durante a semana aconteceu a Hora Cívica. Com os anos iniciais, teve apresentações artísticas, palestra com a 3ª prenda regional, mateada com bolo frito e um baile. Com os anos finais, foram proporcionadas apresentações artísticas, com danças, poesias, músicas, convidados (grupo de dança e gaiteiros), mateadas, bolo frito, e cada turma, com o professor conselheiro, organizou o seu almoço farroupilha.

Na EEEF Dom Jaime, houve a Hora Cívica, Mateada, Danças, Bolo frito, teve um Almoço Festivo envolvendo escola e comunidade (onde degustaram pratos típicos, como o Ensopado e Carreteiro com Saladas). A comunidade prestigiou as apresentações dos alunos, com números de danças, poesias e trovas. Todos também, assistiram ao filme: A casa das Sete Mulheres e a peças teatrais.

Durante o terceiro encontro do GT de Ciências Humanas, escutei atentamente o relato de alguns colegas, em especial o do colega Charlei Knebel Willer, que falava com entusiasmo das realizações de sua escola, com o Projeto: Revolução Farroupilha e o Gaúcho – Resgate Histórico e Memórias. Conversamos e pedi, que me enviasse seu relato por escrito. No final de semana, recebi, fiz uma leitura atenta e inseri neste artigo, como coautor, pela riqueza de seu depoimento, enfatizando as Práticas Interdisciplinares de sua escola. O projeto abrangeu as diversas áreas do conhecimento da Escola Estadual de Educação Básica José Adolfo Meister, do município de Caibaté, englobando seu grupo de alunos e professores.

Tendo em vista a aproximação dos Festejos da Semana Farroupilha, e sendo papel fundamental da Escola resgatar a memória dos nossos heróis farroupilhas, foi construído no saguão da escola um galpão feito de taquaras e folhas de coqueiro, no qual além de todos os apetrechos do gaúcho, como: trempe, fogo de chão, cambona, chaleira preta, cuia e bomba (para o chimarrão) bancos feitos de cepo de lenha com pelegos, arreios de cavalo, havia, é claro, a bandeira do Rio Grande hasteada à frente do galpão, como símbolo máximo do nosso estado. A construção do “galpão” feita pelos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, envolveu cálculos para delimitar a sua área, altura, largura etc., onde a matemática foi constantemente utilizada.

No decorrer da semana foram realizadas diversas atividades cívicas e culturais como concurso de danças, escolha do peão e prenda mais bem trajados. No ato um dos ex-patrões do CTG Sentinelas do Caaró Sr. Hélio Lopes Estivaleta esteve presente, falando sobre a importância de manter acesa a chama do tradicionalismo e resgatando a história da Fundação do nosso CTG. Após sua fala, ele foi convidado a participar como jurado do concurso de Poesias Gauchescas que envolveram os professores da área de Linguagens.

Já os alunos do Ensino Médio apresentaram nas dependências do CTG Sentinelas do Caaró, uma peça teatral intitulada: “Bolicho de Campanha e Causos de Galpão”, cuja história remonta aos bolichos de outrora, onde os gaúchos chegavam para comprar os gêneros de primeira necessidade e aproveitavam para tomar um trago de canha e contar causos de Galpão do tipo: caçadas, assombrações, histórias bem-humoradas e,

difícil de acreditar, todas escutadas atentamente pelo Bolicheiro Ambrósio. Essa peça teatral foi vista e muito aplaudida por autoridades municipais que se fizeram presentes, juntamente com a comunidade escolar e os povos de Caibaté, Mato Queimado e região, ressaltando que os causos foram extraídos em sua grande maioria do livro *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Netto, e *Causos Missioneiros* do São Luizense Edson Nunes. Ressaltamos a importância das aulas de literatura e história no resgate cultural desses contos. Destacamos também a contribuição da disciplina de Educação Artística responsável pela ornamentação e pintura do “Bolicho”, com destaque para o enorme cartaz que servia de aviso para os fregueses com o seguinte dizer: Fiado... Só para quem lutou na Revolução Farroupilha, acompanhado dos Avós”.

Durante os Festejos da Semana Farroupilha a Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimundo de Paula do Rincão da Conceição, em parceria com o Piquete Galpão Missioneiro, realizou um Gincana Cultural que envolveu os professores e alunos de todas as escolas municipais e comunidade local. Durante a parte da manhã as escolas foram recepcionadas, dividindo os grupos, misturando os componentes para que realmente houvesse a integração de todos os alunos das diversas escolas. Após o desfile de prendas e peões e do concurso de danças típicas gauchescas houve uma palestra com o professor Charlei Willers, com o tema: “As 10 mentiras contra os farrapos”.

Ao meio-dia foi servido um carreteiro de charque, comida típica da culinária gaúcha acompanhado de limonada.

Na parte da tarde foi realizada uma gincana cultural com provas práticas e teóricas. Destacamos que a prova teórica foi basicamente realizada a partir dos relatos feitos durante a palestra. Já as provas práticas envolveram provas típicas campeiras, como: “laçar a vaca parada”, que é um cavalete com uma cabeça de boi. Outra prova realizada foi a de juntar lenha e amontoar, na qual saía vencedor o peão que conseguisse juntar mais lenha em um determinado período de tempo, lembrando os serviços de “guri”. Também houve a prova prática para ver quem sabia criar os seus próprios brinquedos, no qual a criatividade dos alunos trouxe de volta os brinquedos dos “piás da campanha”, tipo peteca, boizinhos feitos de sabugos de milho, mangueirões feitos a partir de pedaços de

madeira amarrados com barbante. Essas provas práticas valorizaram a criatividade dos nossos alunos e envolveram diretamente a disciplina de Educação Física.

Assim demonstramos que um tema presente em nossas vidas como a valorização da nossa história, da nossa cultura gaúcha, pode ser trabalhado em todas as disciplinas, demonstrando que a prática interdisciplinar existe e pode ser realizada em todas as escolas, abordando os mais variados temas.

Referências

ENTREVERO [Blog Internet]. Fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://entrever-o.blogspot.com.br/2014/02/indumentaria-gaucha-evolucao.html>>. Acesso em: jul. 2014.

A cultura gauchesca em foco nas escolas e na formação de professores de Ciências Humanas

Livio Osvaldo Arenhart²⁶

Introdução

O Grupo de Trabalho de Ciências Humanas, da 32ª Coordenadoria Regional de Educação (32ª CRE), de São Luiz Gonzaga, RS, realizou o quinto e o sexto encontros de trabalho nos turnos da manhã e da tarde do dia 02 de outubro de 2014. Na oportunidade, as reflexões giraram em

²⁶ Docente da UFFS e assessor do GT de Ciências Humanas da 32ª CRE, de São Luiz Gonzaga. Na condição de redator, assumindo inteiramente a responsabilidade legal pelo escrito, o Doutor Livio Osvaldo Arenhart atesta a *colaboração/coautoria* de: Aline C. M. Bambil; Aline M. Pereira; Amauri P. da Silva; Ana A. Marques; Ana M. Porsch; Ana P. B. Ferreira; Ana T. B. Ferreira; Ana V. M. da Silva; Angela I. M. de Lima; Charlei K. Willers; Cláudia A. Jardim; Clenir T. S. Comassetto; Cristiana L. da Rosa; Cristiane Giacomelli; Cristina G. Maciel; Daise dos S. Lavarde; Danieli P. Marchi; Denis M. Guedes; Édila M. de F. M. Rodrigues; Elisiane A. S. Damian; Elizete B. Machado; Elói C. Dias; Geane M. N. Della Flora; Gilvan P. Stalter; Gisele T. M. Silva; Josnei M. Weber; Jucli M. K. Machado; Julci S. de Oliveira; Julio C. Della Flora; Leda W. Andres; Lucia S. Ceribola; Luis C. E. Lourenço; Mara M. B. Brandt; Marcos E. F. Nascimento; Maria C. S. Diel; Maria E. dos S. Machado; Maria H. R. da S. Santos; Maria I. Mallmann; Maria J. De S. Lago; Maria T. B. Ferreira; Marisa A. da Rosa; Mariza K. Ditz; Marli de F. N. Tambara; Marta R. W. Scheeren; Mauro A. Schmidt; Meri T. Guarda; Micheli B. de Santis; Neiva O. dos Santos; Noeli Becker; Paula C. A. Machado; Ricardo F. Bernardo; Rita D. Bervin; Rosa M. M. Nunes; Rosane M. Jank; Rozimere M. da Cunha; Sandra L. Schulz; Sandra M. M. Keller; Sandra M. Nimitti; Sergio da S. Bastos; Silvana N. P. Machado; Solange da C. Battirola; Solange D. Sarmento; Solange R. Kleinubing; Tatiane F. de Barros; Valdetar B. da Silva; Vilhane Diel Ribeiro e Vonete Souza Santos.

torno de alguns temas atinentes à cultura gauchesca. Isso, em função dos projetos interdisciplinares realizados nas escolas ao ensejo da Semana Farroupilha, em setembro, atendendo a um indicativo da 32ª CRE de que as escolas de sua jurisdição desenvolvessem projetos sobre os festejos farroupilhas.

O encontro da manhã foi iniciado com uma reflexão a partir da lenda latina do cuidado (*cura, Sorge*). A opção por este tema foi justificada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Na perspectiva dos direitos à educação e ao desenvolvimento, diz o texto oficial,

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (BRASIL, 2013, p. 17).

É possível perceber nestas linhas o eco do Art. 13, III, da LDB 9394/96, que encarrega os/as docentes de “*zelar* pela aprendizagem do aluno”.

Essa era apenas uma reflexão inicial de um trabalho coletivo pelo qual se levava avante a formação continuada na perspectiva de “tornar célebres as boas práticas dos professores”, em sintonia com o princípio da Sociologia das Ausências, Emergências e da Tradução Intercultural (SANTOS, 2014): amplificar e enriquecer o presente com multiplicidade, problematizando a crença totalitária do modelo único e perfeito de saber e de prática educativa. Em preparação ao encontro, a tarefa de cada um/as dos/das professores/as havia sido a escrita de um pequeno texto sobre uma boa prática interdisciplinar acerca dos conceitos estruturantes e eixos articuladores transversais nas Ciências Humanas. No encontro, o grupo se empenhava em relatar e escutar essas práticas e em cogitar possibilidades de outras. Ninguém estava ali para dizer como os outros deveriam trabalhar nas suas escolas, já que, segundo a legislação vigente, cada comunidade escolar tem de elaborar e assumir o seu projeto pedagógico, tanto nas manifestações de seu cotidiano quanto na articulação com o seu respectivo contexto sociocultural.

Várias ações relatadas diziam respeito à história e à cultura do Rio Grande do Sul, de modo que, dos conceitos estruturantes das Ciências Humanas, recebeu destaque o conceito de *identidade* (cultural). A reflexão foi desencadeada pelos projetos interdisciplinares das escolas, do terceiro trimestre do ano letivo, a propósito da Semana Farroupilha, em setembro. Mas o que determinou o *rumo da reflexão* do grupo foram dois fatos marcantes na história do Rio Grande do Sul, *no ano de 2014*: o incêndio, no *CTG Sentinela do Planalto*, de Santana do Livramento, onde haveria, em 13 de setembro, uma cerimônia de casamento coletivo de 30 casais, dois deles de lésbicas, e três casos documentados de injúria racial em estádios de futebol, em Porto Alegre.²⁷

A cadeia semântica deste texto não segue exatamente a ordem das reflexões feitas pelo grupo, mas as ideias apresentadas recolhem de modo bastante fiel e minucioso as falas dos professores a partir de e sobre suas práticas atinentes à cultura gauchesca. A cultura gauchesca é vista em sua função social ambígua de resistência e conformismo relativamente à sociedade de classes no Rio Grande do Sul²⁸. O texto apresenta resumidamente alguns projetos de ação educativo-cultural realizados durante a Semana Farroupilha de 2014 em escolas da região das Missões. Expõe alguns aspectos gerais da função ideológica do gauchismo na sociedade riograndense. E, sem deixar de prestigiar as dimensões artísticas, sociais e pedagógicas da cultura gauchesca, aborda criticamente alguns temas específicos em que essa cultura revela sua face conformista e conservadora.

Projetos interdisciplinares focados em temas relacionados à Semana Farroupilha

Em escola estadual de Ensino Médio, foi executado um projeto que iniciou com o resgate dos contos gauchescos, basicamente a partir do

²⁷ Foram vítimas de injúria racial, proibida pelo Art. 140, § 3º, do Código Penal Brasileiro, o zagueiro Paulão, do Inter, e o árbitro Márcio Chagas da Silva, em março, e o goleiro Aranha, do Santos, em agosto.

²⁸ Chave de leitura tomada de Chaui (1994).

livro de J. Simões Lopes Neto, *Contos Gauchescos* (2004), na parte de Língua Portuguesa. Sob a coordenação dos/das professores/as, os alunos elaboraram o roteiro de um teatro sobre o livro *Causos Missioneiros*, de Edson Nunes Moreira (2011), ensaiaram-no e o apresentaram. O título do teatro era *Bolicho de campanha e causos de galpão*. Na representação dramática, cada aluno era um personagem que chegava ao bolicho e contava um causo para o bolicheiro, o qual interagia com o “cliente” que chegava a seu estabelecimento. A apresentação dos alunos foi tão emocionante que o público a interrompia com aplausos.

Cada aluno era responsável por trazer a sua indumentária “bem como era antigamente” e ajudava na ornamentação do bolicho. No tocante à Educação Artística, os alunos confeccionaram cartazes, desenhando um cavalo e destacando o aviso: “fiado só pra quem lutou na Revolução Farroupilha com os pés dos avós”. Na História, foi trabalhado o tema da Revolução Farroupilha, a partir da exposição do historiador Otávio Reichert. Ele mostrou bem a indumentária gaúcha, começando de ceroula e terminando pilchado.

Em escola municipal de Ensino Fundamental de uma comunidade do interior, presumindo-se que seria mais difícil ensaiar e apresentar um teatro, foi tratado o mesmo tema iniciando-se com uma palestra. Fez-se o resgate das brincadeiras das crianças: a peteca, o sabugo etc. Depois, foi realizada uma gincana cultural no piquete que fica ao lado da escola. Nessa gincana, as perguntas focavam temáticas da Semana Farroupilha. Foram feitas brincadeiras que envolveram atividade física. Por exemplo, laçar a vaca parada. Também foi realizada a prova de carregar lenha: quem carregava mais lasca de lenha de um lugar determinado para outro. Isso envolveu todos os alunos.

Foi uma forma diferente de trabalhar a Semana Farroupilha. Teve desfile do peão mais pilchado e da prenda mais bonita. Com isso, avaliou um professor, “valorizou-se a nossa cultura. Pois nós temos a maior cultura do mundo... e nós mesmos, no dia a dia, não valorizamos nossa cultura, fazendo-a aparecer só na Semana Farroupilha. Nosso projeto envolveu todos os alunos e professores, todas as disciplinas de forma interdisciplinar”.

Uma atividade educativo-cultural era transformar sabugo e osso em brinquedo, já que não se fabrica mais brinquedo, compra-se pronto. Teve também concurso do laço e concurso das danças típicas gauchescas. Mas o mais interessante foi resgatar a história do CTG N. Cinco grupos de alunos do Ensino Médio, com ajuda dos professores, resgataram a história do CTG a partir de temas que lhes foram atribuídos (história da fundação do CTG, padrões, grupos de dança...). Os próprios alunos foram atrás das informações. Pesquisaram efetivamente. Os cinco trabalhos foram apresentados no saguão da escola. Um grupo, por exemplo, gravou em vídeo e apresentou depoimentos de ex-padrões, inclusive com a presença de um deles, metido a poeta, que se emocionou, pôs-se a declamar, perdeu-se na letra, os alunos aplaudiram e ele exclamou: “espera aí, estou apenas na metade! ”. Foi muito interessante. O evento envolveu também a comunidade.

Em outra escola estadual, também do interior, ao longo da Semana Farroupilha, foi trabalhado o projeto “Acampamento Farroupilha”. Os alunos foram divididos em seis grupos. Nas tardes de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, isto é, no turno inverso ao das aulas, cada grupo (de quinze, mais ou menos) tinha que construir seu “galpão farroupilha”. Na quinta-feira e na sexta-feira, vivemos o dia todo com gincana cultural. Cobrou-se dos grupos a execução de vinte provas: poesias, paródias, danças etc. As provas envolveram os alunos e a comunidade. Vieram de setenta a oitenta pais nos dois dias. O aluno tinha de viver na prática a fumaça de galpão. Desde as seis horas tinha bolinho frito, tinha linguiça, tinha charque. Uma das provas enfocava a hospitalidade, geralmente aceita como destacado traço cultural do gaúcho. De acordo com o comentário de um professor, “foi a vivência, na prática, do tradicionalismo de galpão, durante dois dias! Foi fenomenal!”.

Como entraram aí os conteúdos dos componentes curriculares? A Matemática entrou na construção do galpão: ao fazer o quadro e a cobertura inclinada, os alunos tinham usar a geometria; e se não soubessem, teriam de perguntar e pedir ajuda. Diversas modalidades de arte foram exercitadas nas apresentações, no cevar o mate, na indumentária, no desfile etc. Quanto à Língua Portuguesa, teve uma prova específica de escrita de texto sobre a Revolução Farroupilha, em função da

qual os alunos tiveram de pesquisar ao longo da semana. Os textos foram apresentados, sendo pontuados; e os melhores foram premiados. Os professores relatores expressaram surpresa sobre o quanto a comunidade valoriza isso, o quanto a comunidade se envolveu: eles, alunos/as, pais, mães, avós e outras pessoas da comunidade “nunca esquecerão isso, essa experiência de viver na prática o acampamento farroupilha”. Frise-se que esse projeto não foi uma invenção de improviso. Foi um projeto da escola como um todo, prévia e cuidadosamente planejado.

Outra professora falou de uma atividade cultural-educativa importante, projetada por uma Secretaria Municipal de Educação, que foi a releitura e a declamação de poesias gauchescas, considerando-se postura, gestos, entonação etc. Os alunos também foram incentivados e ajudados a compor suas poesias. Alunos/as da Educação Infantil, desde os quatro anos, decoraram e declamaram versinhos, usando a vestimenta gaúcha. Também foram ativados grupos de dança gaúcha em algumas escolas. De cada escola do município foram escolhidas as três melhores poesias, para a culminância do projeto. “O que mais chamou atenção foram as meninas pequenas decorando e declamando poesias”, frisou a relatora. As poesias escolhidas na culminância e os grupos de dança gaúcha foram a todas as escolas do município. Sublinhe-se que este é um projeto da Secretaria Municipal de Educação, que consta dos planos de estudo das escolas municipais. No ano de 2014, uma escola estadual se integrou nas atividades deste projeto.

Outra ação cultural relatada, de outra escola estadual, também consta do projeto pedagógico: cada ano, por ocasião da Semana Farroupilha, escolhe-se um tema da cultura gauchesca. Em 2014, trabalhou-se a história através da filmagem de *O tempo e o vento*. No dia em que a escola foi para o CTG, os alunos fizeram uma apresentação artística sobre esse filme, especificamente, um teatro. “Ficou muito show! Os alunos aprenderam na prática e de forma artística conteúdos de História, de Literatura e outros componentes curriculares”, testemunhou uma professora.

Noutra escola estadual, conforme relato de um professor, passou-se a falar da cultura gaúcha a partir de um encontro regional de estudantes. Tratou-se de pesquisar o tema da introdução do gado no

Rio Grande do Sul – “donde veio o gado? ” – e viu-se que há diversas teorias sobre isso. O estudo sobre a indumentária gaúcha tomou como foco a origem histórica da bombacha: “escuta, donde vem a bombacha? ”. Realizaram-se várias atividades de integração da escola com o Centro de Folclore e Tradição Gaúcha (CFTG) da comunidade local. A Semana Farroupilha começou com a posse da patronagem do CFTG, na escola. Foram apresentadas danças gauchescas. Durante a Semana Farroupilha, a escola foi ao piquete do CFTG, que fica perto, e organizou um dia de festa lá, uma reunião dançante. Em parceria com essa entidade tradicionalista, foi realizado também um desfile a cavalo. A chama crioula do piquete foi levada à escola. Sob a responsabilidade do professor de danças folclóricas gaúchas, o grupo da escola se apresentou em outros Centros de Tradições Gaúchas.

Em outra escola, contou uma professora aos colegas do GT de Ciências Humanas, foi introduzida na gincana a representação de um herói farroupilha: surgiram Anita Garibaldi, Giuseppe Garibaldi, Bento Gonçalves, entre outros.

Acerca da questão do heroísmo, alguns professores do GT alertaram para o problema da tipificação e caricaturização dos heróis gauchescos e de seu uso ideológico. Uma professora fincou o pé na tese de que o apelo aos heróis vem sendo feito para mascarar os problemas sociais ainda não resolvidos, como é o caso da concentração fundiária, da exploração do trabalho e da discriminação dos negros. Tem que “trabalhar também a desmistificação de certos heróis nossos. Tem que levar o aluno a questionar”. Ela exemplificou dizendo que, “na história da Revolução Farroupilha, tem que questionar sobre os lanceiros negros que foram mortos próximo ao rio Porongos, em novembro de 1844”. Para problematizar a exaltação dos tradicionais heróis farroupilhas, essa professora trouxe para o debate a pergunta, segundo ela, formulada por um aluno: “se os negros lutaram nas frentes de batalha e foram mortos, não deveríamos considerá-los os verdadeiros heróis da Revolução Farroupilha? ” A partir dessa questão, a professora fez pensar sobre o sentido, para os vencidos e seus descendentes, dos acontecimentos heróicos e do legado dos antepassados vitoriosos. “Que sentido tem para os negros festejar a Semana Farroupilha? Que sentido tem para

os negros participar de CTG? ”²⁹. Estas questões exigem que a reflexão tome como foco o modo como a cultura gauchesca interpreta a história. Requerem uma *discussão sobre a cultura gauchesca, discussão que, no plano metodológico, articule hermenêutica e teoria crítica*, como proposto logo a seguir.

Avaliou-se que, da proposta da 32ª CRE de que as escolas elaborassem projetos interdisciplinares sobre “festejos farroupilhas”, saíram trabalhos riquíssimos. As atividades anteriormente relatadas exemplificam o quanto os/as professores/as podem fazer a diferença em suas escolas, com planejamento, trabalho e reunião, pois se trata de belos projetos de ação cultural e educativa, realizados nas escolas, de forma integrada e interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar.

Um aparte epistemológico e metodológico

Antes de prosseguir com os relatos e comentários da reunião do GT de Ciências Humanas, cumpre fazer uma pequena digressão, tomando como foco a questão epistemológica das Ciências Humanas. O Caderno II do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, segunda Etapa (BRASIL, 2014, p. 22), apresenta as Ciências Humanas como ciências reflexivas que operam segundo três procedimentos investigativos: 1) *desnaturalização* ou historicização de nossos conceitos sobre natureza, sobre a vida sentimental, sobre a vida social etc.; 2) *estranhamento*, que implica o distanciamento e a indignação perante as situações intoleráveis; 3) *sensibilização*, no sentido de autoimplicação e responsabilização. Da conjunção desses três procedimentos resulta uma postura investigativa e crítico-emancipatória, de modo que as Ciências Humanas são colocadas na chave das ciências crítico-hermenêuticas. Se as Ciências Humanas devem seguir os princípios das teorias críticas – da emancipação, do comportamento crítico e da relação de mão dupla entre teoria e prática –, então elas são colocadas na perspectiva de empoderar os fracos/

²⁹ “Isso me deu um problema, porque um aluno negro entendeu que não podia mais participar de CTG e foi em casa chorar. No dia seguinte, sua mãe pediu explicação, por telefone”, arrematou a professora.

injustiçados em suas lutas pelo acesso aos recursos simbólicos e materiais e pelo reconhecimento sociocultural de suas identidades e diferenças. Mas elas também são hermenêuticas, devendo, pelo olhar retrospectivo sobre a herança social e simbólica, diagnosticar os bloqueios à emancipação e desvelar motivações e possíveis formas de ação emancipatória.

A postura crítica é prospectiva. Na crítica, a razão se critica a si mesma, seja a razão epistêmica (Kant), seja a razão histórico-materialista (Marx), seja a razão das múltiplas vozes (Habermas), só para citar três modelos de racionalidade. Os sujeitos racionais se criticam a si mesmos, na perspectiva da emancipação. Interessa-lhes resolver os problemas *pela racionalidade*, mesmo adotando modelos distintos, mas zelosos para não escorregar da razão para mitologias legitimadoras do totalitarismo. A vigilância crítica em relação aos apelos irracionalistas segue sendo valiosa, mesmo que, hoje, não tenhamos mais uma teoria geral, vendo-nos obrigados ao complexo trabalho de inteligibilidade recíproca (SANTOS, 2014).

A hermenêutica como interpretação da herança cultural é tarefa inescapável das Ciências Humanas porque elas próprias não conseguem fugir da cultura/simbólica que herdaram. A hermenêutica traz às Ciências Humanas a exigência metodológica de levar a sério a herança cultural e interpretá-la com rigor. O critério da rigorosidade proíbe a mera aplicação dos termos dos antigos e exige o esforço de compreender o sentido das ações, falas e escritos dos antigos em seus respectivos contextos para, depois, trazer esse sentido para os nossos contextos. Assim, por exemplo, dos lutadores da Revolução Farroupilha temos que pegar/trazer a postura, as motivações, o espírito (de resistência e luta), mas temos também que levar em conta que eles, em seu contexto, foram machistas, racistas etc. Temos de captar as motivações deles, em seu contexto, e trazê-las para o nosso contexto. Colher daquele contexto o que pode ser válido para nós hoje, em nosso contexto, em função de nossas demandas, anseios e projetos.

Em consonância com esse modelo hermenêutico, pode-se cogitar que a indignação dos farroupilhas, em seu contexto, contagie a juventude para vencer a indiferença/apatia em relação a várias questões, em nosso

contexto. Mas lutar pelas mesmas coisas e com os mesmos meios que eles usaram talvez não faça sentido para nós, hoje.

Na região das Missões, talvez em virtude do trabalho pedagógico de reativação da memória histórica das escolas e outras instituições, em contraste com a tendência dominante na indústria cultural, ainda se aprecia o sentido paradoxal do trágico que consiste na resistência do herói à ameaça de forças muito mais poderosas que ele, como no teatro grego. O trágico autêntico depende da existência de pessoas moralmente fortes, os heróis. O capitalismo tardio tende a eliminar os indivíduos moralmente fortes, despontencializando a tragédia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144-145). Recusando a retirada do poder de decisão sobre suas vidas pela reintegração total no sistema, os missioneiros seguem cultuando a memória de individualidades fortes da história regional, com os quais se identificam sentindo temor, piedade e incentivo à luta. A cultura missioneira incentiva a subjetivação como resistência a integrar-se a essa “sociedade de desesperados” (Id., p. 143). Recusa o amor pelos modelos de heróis confeccionados pela indústria cultural – das capas de revistas, do cinema etc. – que se nutre da “secreta satisfação de estar afinal dispensado de esforço da individuação pelo esforço (mais penoso, é verdade) da imitação” (Id., p. 146). Por isso, em boa medida, as obras de arte missioneira, como as da arte clássica, seguem tendo um caráter não-resignado e inconformista. A renúncia pulsional não humilha a pulsão, mas como promessa rompida, gera um tipo de satisfação associada (Id., p. 131). Isso, num movimento oposto ao das mercadorias culturais, que induzem ao conformismo (em relação ao sistema capitalista) porque, de modo impessoal e difuso, ameaçam de destruição a quem quer que não dobre o joelho à “divindade do real”, mostrada pelos meios de comunicação de massa, de maneira fotológica, repetida e avassaladora (Id., p. 132; 138).

O gauchismo como ideologia

A professora que se sentia no dever de interrogar pelo sentido dos festejos farroupilhas para os negros insistia na postura docente de ter que

[...] levar o aluno a questionar o heroísmo de Bento Gonçalves, por exemplo. Tem que questionar por que saiu a Revolução Farroupilha, quem é que ganhou, quem é que perdeu. Não adianta só empurrar os fatos para os alunos. Eles têm que ter um questionamento. Em todos os festejos da escola tem que ter um questionamento. Se não, repete-se o dogmatismo do livro texto de meu tempo de aluna: 'é isso e pronto!'. Tem que fazer o aluno pensar.

A postura dessa professora parece estar inspirada na filosofia da história de Walter Benjamin, para quem “o passado traz consigo um índice misterioso que impele à redenção. [...]. O passado dirige um apelo. Este apelo não pode ser rejeitado impunemente” (*Apud* ARROYO, 2012, p. 313). Nesta perspectiva, não se trata de representar o passado como de fato teria sido (imagem do passado fechada no “era uma vez”), mas *experimental o passado como um tempo aberto, a ser interrogado*; produzir uma imagem do passado como alerta para os perigos do presente e como despertar de “centelhas de esperança”. Pois, se o inimigo vencer – e ele não cessa de vencer –, nem os mortos estarão em segurança (PALHARES, 2008, p. 33-34).

Com efeito, conforme exemplo citado pela professora, a história dos afrodescendentes é uma história de sofrimentos e de horrores. Mas deve ser estudada por todos, deve ser tirada do esquecimento. Somos responsáveis desde já e sempre por tudo o que, acontecendo agora, determinará a direção do que vai acontecer no futuro. Mas também devemos ser solidariamente responsáveis pelas gerações que nos antecederam. O projeto educativo e social deve estar submetido à lembrança. Deve levar em conta o peso do passado no presente e no futuro (ARROYO, 2012, p. 316). Temos de submeter o imaginário sobre o futuro ao compromisso do presente para com o passado, submetendo, por consequência, o projeto pedagógico e as políticas à lembrança do passado. Se não remimos o passado com ações afirmativas no presente, cairemos em uma idealização abstrata do futuro (Id., p. 317). Para evitar isso, a memória do passado oprimido pode ser um bom guia (Id., p. 318). Por mais dolorosa que seja, a reconstrução do passado vivido ou mal vivido pelas gerações do passado deve motivar nossa pedagogia. Pois, o passado mal vivido pelo grupo, pelos pais, avós, se não mediado

pelo pensamento hermenêutico-crítico, teima em se projetar nos filhos no presente, anunciando que persistirá no futuro (Id., p. 318).

Relativamente à cultura gauchesca, isso é particularmente importante devido a seu modo peculiar de operação ideológica. Ora, as Ciências Humanas nas escolas devem não ficar indiferentes a tal mascaramento e legitimação da desordem social injusta, a começar pelo primeiro dos conceitos estruturantes dessa área de conhecimento, que é o conceito de *tempo*. A propósito, a cultura gauchesca produzida, a partir do mundo social urbano desde 1947, opera a diluição do tempo histórico (GOLIN, 2004, p. 8). Na região do atual Rio Grande do Sul, que inclui a região das Missões, desde a sua origem ocupacional organizada pelo Estado Colonial Absolutista no séc. XVIII, “foi implantada uma sociedade de classes de tipo escravista alicerçada na propriedade privada. Desse modo, jamais se configurou uma sociedade historicamente tradicional” (Id., p. 8). De maneira falseadora, o movimento tradicionalista gaúcho (MTG) se apresenta “como se estivesse a reproduzir elementos pretensamente imutáveis e forjados pelos antepassados” (Id., p. 8). Fala do passado do Rio Grande do Sul “como o lugar de uma sociedade tradicional. Entretanto, historicamente, a sociedade de tipo tradicional nunca existiu no Rio Grande do Sul” (Id., p. 8). Ocorre que a reprodução ampliada do capital, no Brasil como um todo, preserva e cria relações não capitalistas de produção, isto é, relações de produção tradicionais e, destarte, categorias socioeconômicas tradicionais. Em certos setores e regiões da produção agrícola e pecuária, o tradicionalismo persiste realmente em função do controle de preços dos gêneros alimentícios de origem rural, garantindo baixos custos de reprodução da força de trabalho e, por consequência, baixos salários para a classe operária na cidade (MARTINS, 1986, p. 125-133).³⁰ Isso permite entender o quanto o MTG, corrompendo o tempo histórico pela invenção ficcional de uma sociedade tradicional, “pretende eliminar a sua condição de filho bastardo da modernidade” (GOLIN, Op. Cit. p. 13). O ancoradouro real do “tradicional” da cultura gauchesca está nas relações não capitalistas,

³⁰ Os pequenos estabelecimentos rurais, nos quais predominam as relações não-capitalistas, apresentam rendimento proporcional maior do que os estabelecimentos com vinte hectares e mais, além de imobilizarem improdutivamente três vezes menos área, ressaltando-se que, tecnicamente, os estabelecimentos maiores podem produzir maiores valores de produção por área efetivamente cultivada (Id., p. 145-146).

subordinadas ao capitalismo contemporâneo, e não em uma suposta sociedade tradicional do passado.³¹

Que o MTG é filho bastardo da sociedade capitalista moderna pode ser esclarecido com base na distinção entre a forma tradicional e a forma moderna de constituição da identidade.³² Nas sociedades tradicionais, o indivíduo, “ao nascer, já tinha fixado, solidamente e de maneira arraigada a sua *identidade*. Naquele mundo ‘pronto’ e de difícil mutabilidade, os papéis sociais estavam milenarmente estabelecidos e sustentados por sistemas de mitos (GOLIN, 2004, p. 8-9). Na modernidade capitalista, os indivíduos têm a “possibilidade de se inventar e de escolher a sua identidade”; a identidade “se tornou uma escolha pessoal, com possibilidades de inovações em sua multiplicidade móvel” (Id., p. 9). Ora, uma pessoa qualquer do Rio Grande do Sul, ou mesmo de outras regiões do globo, pode adotar ou abandonar, por opção própria, a “auto-representação pilhada” chamada “identidade gauchesca” (Id., p. 9-10).³³ Portanto, nada de prolongamento de uma sociedade tradicional.

A proposta cultural do MTG não passa de uma vertente particular da indústria cultural, uma “extensão da cultura de massa” (Id., p. 10). Seus idealizadores definiram modos estéticos de aparecer (visual e vocabulário típicos) e ritos sociais estilizados de convivência nos tempos/ espaços pertinentes ao dito “tradicionalismo”, cujo foco está na *imagem* de quem pertence, por opção, à “entidade tradicionalista”. “Ser gaúcho”, “ser tradicionalista” significa ter escolhido “‘parecer-se’ conforme o arquétipo conveniado recentemente” (Id., p. 10). Tanto a bricolagem de fragmentos culturais de origens diversas quanto a ênfase na aparência externa tornam manifesto o elo ideológico, na cultura gauchesca, entre conservadorismo e a pós-modernidade (Id., p. 10).

³¹ Frise-se que, em sua fase inicial, com a fundação do Grêmio Gaúcho, em 1898, o tradicionalismo gaúcho deveria manter as referências pastoris por força (política) de que a adoção sistema republicano “não deveria significar alterações na organização fundiária do Estado”, devendo-se manter a antiga, isto é, a imperial-escravista prioridade do setor agropastoril de produção, enquanto o Sudeste do Brasil deveria se industrializar (POMMER, 2009, p. 56-57).

³² Note-se que identidade é um dos conceitos estruturantes da área de Ciências Humanas.

³³ Nesta “auto-representação pilhada”, desfaz-se contradição real “entre um funcionário público e um chefe de governo, entre um peão de obra e um especulador no mercado financeiro, entre donos de meios de comunicação e vileiros, entre os latifundiários e os sem-terra” (Id., p. 9-10).

Como testemunham os relatos dos professores, não se pode negar a força cultural do “tradicionalismo gaúcho”, seu poder de “soldar na cultura uma ‘unidade indivisível’ do ser fragmentado e descentrado”, de estabelecer uma adequação entre sociedade desigual e cultura homogênea, ambas de caráter notoriamente conservador (Id., p. 13-14). “Cavalgando imaginariamente, eis que [o tradicionalismo] apeia confortavelmente na globalização, como existência lúdica ou como produto da indústria cultural e mercadoria simbólica” (Id., p. 15). Sua gênese moderna capitalista lhe confere uma força cultural surpreendente e uma “potencialidade mercadológica perfeitamente integrada ao mundo contemporâneo...” (Id., p. 16). De 1947 até hoje, o MTG “inoculou, irremediavelmente, na identidade sulina um *ethos* imaginário estancieiro e conservador” (Id., p. 16). Ou seja, a identidade gauchesca como identidade culturalmente produzida e subjetivamente assumida por milhares de pessoas “está povoada pela dignificação hierárquica do latifúndio como hipotético lugar de felicidade” (Id., p. 16).

Até a década de 1950, o Rio Grande do Sul não teve perfil gauchesco (Id., p. 17). Com a criação do Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore, em 1954, e do Manual do Tradicionalista, baixado como norma em 1961, foi “imposto” um dogma saneador ao Rio Grande multicultural e rebelde; foram montados sistemas de controle e de seleção, “o aparte na boca do brete cultural do que poderia ser incluído no manguirão do gauchesco ou refugado excludentemente do mundo da estância simbólica a que foi transformado o estado” (Id., p. 18-19). Um dos objetivos do MTG, constante de sua Carta de Princípios (1961), é *aculturar o elemento imigrante e seus descendentes, ou seja, anular a enorme diversidade cultural* (Id., p. 19). O MTG dissolve a aparente dissonância de não pertencer ao lugar pampeano propondo aos descendentes de imigrantes de várias etnias, idiomas, dialetos e condições socioeconômicas a adoção de comportamentos e autorrepresentação que lhes permitam parecer ser originários da pampa. Mais uma vez, a desterritorialização, tanto quanto o “parecer ser”, é um elemento pós-moderno, e não tradicional (Id., p. 20).

Tau Golin não acredita que o tradicionalismo possa “se transformar numa força cultural e política reformista” (Id., p. 16). A seu ver, o *ethos* imaginário estancieiro e conservador “estabeleceu cercas insuperáveis para assumir estéticas e plataformas democráticas de inclusão cidadã” (Id.,

p. 16). O autor se refere à Semana Farroupilha como um período de derrota da racionalidade historiográfica, em que a história é vestida de bombacha (Id., p. 43-44); de abolição dos princípios republicanos e democráticos, pois “senhores de escravos retomam a territorialidade como espaço simbólico estancieiro e são, em rituais de alaridos xucros, referenciados como heróis”, tapando-se o tempo com o poncho oligárquico (Id., p. 42).

Pelo tom dos relatos acima, a maioria dos professores de Ciências Humanas avalia como sendo exagerada a posição crítica de Tau Golin. Na região das Missões, o imaginário gauchesco se mescla como o imaginário missioneiro. Heróis como Cacique Nheçu, Sepé Tiaraju e Andresito Guacurari disputam posição de destaque com os heróis farroupilhas. É verdade que o missioneirismo também virou discurso ideológico na esteira da conquista luso-brasileira das Missões, em 1801, que destruiu e profanou os vestígios da sociedade missioneira e tornou invisíveis os guaranis sobreviventes marginalizando seus modos de vida (Id., p. 95). Também nos discursos e rituais oficiais de memória dos Sete Povos, a racionalidade historiográfica é submetida à lógica do mercado turístico e comercial, ocultando-se que militares e estancieiros interessados em se apropriar das manadas e estâncias controladas pelos missioneiros arregimentaram bandos de cavalaria gaúcha para compor o exército luso-espanhol que destruiu as Missões; omitindo-se que foi essa gauchada que na batalha de Caiboaté, no dia 10 de fevereiro de 1756, dizimou os guaranis de forma que horrorizou parte da oficialidade e do corpo técnico europeu; deixando de dizer que foi um gaúcho que, três dias antes, alanceou Sepé Tiaraju, no instante que precedeu o tiro de pistola do oficial espanhol que o matou (Id., p. 103).

Na atual cultura missioneira, não parece haver contradição entre o gauchismo conservador e o missioneirismo.³⁴ Todavia, também não parece

³⁴ Pommer (2009, p. 62-63) apresenta uma interpretação interessante da história recente da produção da identidade missioneira. Ela chega a dizer que “parte da região das Missões reagia à massificação cultural que o gauchismo impunha ao Rio Grande do Sul”, por meio do “uso de referências ao passado reducional”, por meio de “barganhas com o passado colonial espanhol”. A autora vê as imagens do “gaúcho da campanha” e do “gaúcho missioneiro” esculpidas a partir das ideias do desprendimento frente à propriedade da terra e da defesa da terra, respectivamente (Id. p. 62-63). Mas ela passa ao largo da questão de que o tipo de vínculo dos guaranis reduzidos com a terra permite problematizar a forma atual de apropriação e uso da mesma. Do ponto de vista de um descendente de alemães católicos, parece estranha e mesmo mal elaborada a suposição

impossível fazer uso crítico-emancipatório da simbólica missioneira. A hipótese dessa possibilidade cabe ser investigada. Pois se, como escreve Golin, “a herança missioneira sobrevive incorporada à vida subalterna de milhares de indivíduos, em hábitos e costumes caboclos” (Id., p. 97), não seria prudente descartar a possibilidade de, oportunamente, ser ativada pelos movimentos sociais de luta por direitos. Como diz Chauí, seres e objetos culturais são, em cada caso, “postos por práticas sociais e históricas determinadas, por formas de sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, com o possível e o impossível, com o necessário e o contingente” (CHAUÍ, 1994, p. 122). A autora citada considera “a dimensão cultural popular como prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência” (Id., p. 43). Em suas ambiguidades, a dimensão popular da cultura é “tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” (Id., p. 124). Mesmo que as manifestações populares parecem estar aceitando a hegemonia do campo simbólico definido pelos dominantes, elas oferecem uma espécie de resistência, sem “refutação” ou “combate aberto”, que “opera no interior da mitologia sem destruí-la, mas revelando suas ilusões”, devolvendo seu “avesso aos dominantes” (Id., p. 100; 104). Isso não exclui que, oportunamente, pela mediação de grupos organizados, essa resistência evolua para combate aberto.³⁵

Desconstrução indireta da cultura gaúcha conservadora: explicitando os valores culturais afrodescendentes

Um fato marcante na história recente do Rio Grande do Sul foi a injúria racial num estádio de futebol, em Porto Alegre. Devido à polêmica

da autora quanto à adesão dos descendentes de imigrantes portugueses, espanhóis, alemães, poloneses etc. da região à identidade cultural missioneira, qual seja, a perda das raízes culturais (Id. p. 99).

³⁵ Ver sobre isso a página 21 do texto *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, de Kathrin Woodward (2005).

do racismo nos estádios de futebol, uma escola municipal que trabalha com projetos interdisciplinares trimestrais resolveu, em agosto de 2014, elaborar um projeto sobre o negro, para o terceiro trimestre. Pela **lei federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, a temática do negro deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares, desde a educação infantil. De acordo com o relato de uma das professoras dessa escola, foi proposto trabalhar a história e a cultura dos afrodescendentes, como projeto interdisciplinar trimestral, “em todas as etapas (desde a educação infantil), com imagens, em artes, a música, a culinária, a própria questão das plantas medicinais (em ciências), na história então nem se fala, em geografia, o território africano”. Mesmo sabendo que seria trabalhoso buscar boas referências bibliográficas, as/os professoras/es aceitaram bem a proposta. O foco escolhido não deveria ser o racismo e os preconceitos contra os negros, mas a *valorização do negro*, a exaltação da negritude. Os próprios negros deveriam enxergar positivamente seus valores culturais e suas características físicas, como, por exemplo, o cabelo pixaim da mulher negra. Para que negar esse cabelo por meio de alisamento?

O projeto foi bem aceito, começou a ser executado e culminou em 20 de novembro, dia nacional da consciência negra, com a apresentação dos trabalhos realizados, referentes ao negro. Fez parte do projeto trabalhar em toda escola o filme *Mandela*. A Secretaria Municipal teve também um dia de culminância em que são apresentados os projetos trimestrais, mais para o final do ano. Mas a opção da escola foi dar ênfase ao 20 de novembro, já que o tema do negro é ainda pouco trabalhado.

Atento às dificuldades inerentes ao tema, um colega indagou a respeito do interesse dos alunos, dos pais e dos professores pelo tema. A resposta da relatora foi categoricamente afirmativa e imediatamente complementada com a justificativa da polêmica generalizada sobre o racismo nos estádios de futebol. O tema está em evidência em função da divulgação pelas mídias dos episódios de manifestação de preconceito nos estádios. “Nós professores temos que saber tomar esse tema e ter assuntos para tratar em torno disso. Até por dever legal: Lei n. 10.639 de 2003 e a proposta de interdisciplinaridade que está nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, arrematou.

Interrogada sobre o recorte temático priorizado, a professora relatora sustentou que o corpo docente que elaborou o projeto decidiu partir da diversidade no sentido de reverenciar os negros em seus modos concretos de ser, de desenvolver outra sensibilidade em relação eles e de questionar os ditados depreciativos referentes a eles. Citou um documentário de Oliveira Silveira sobre o negro no Rio Grande do Sul, o qual insiste na tese de que o negro tem que se assumir como é, não se colocando passivamente sob o preconceito e racismo.

Após ouvir esse relato feito por uma professora, levantou-se a questão das dificuldades em torno da identidade, um dos conceitos estruturantes das Ciências Humanas. Refletiu-se sobre isso a partir das experiências de múltiplas pertenças, inclusive a pertença a grupos portadores de determinados traços físicos comuns, cuja significação é social e historicamente produzida. Cada ser humano é um conjunto de pertencimentos. Não é nenhum deles. Cada uma é a intersecção ou cruzamento de todas essas pertenças. Mas é ainda mais que isso: cada um, em cada caso, ainda tem projetos de vida, está se projetando para outras pertenças. Neste sentido, a identidade não é tão palpável quanto o logotipo de uma empresa.

A questão do reconhecimento das pessoas negras como seres humanos, portadores dos direitos humanos, não é só uma questão de vínculo emocional, nem só de direito, mas também de cultura. Esta não está somente na mente das pessoas, não é algo só psíquico. Está nas instituições, nos modos de relacionamento que são socialmente solidificados, sedimentados. Ao se falar de direitos dos afrodescendentes, tem de se levar em conta o quanto o seu passado *pesa* sobre o seu presente e o quanto o seu futuro depende de se livrarem, como coletividade, dos estigmas que cada um carrega pelo simples fato de pertencer a essa coletividade. As identidades *pertencem aos grupos e não apenas aos indivíduos*. Por isso, o direito ao respeito, por parte das identidades socioculturais tem um sentido *distributivo*, semelhante ao direito dos acionistas de uma sociedade de ações. O respeito distributivo está condicionado à produção social de uma imagem positiva ou negativa de um traço que identifica um grupo, produção que depende de como esse traço é socialmente percebido. Como a imagem negativa de certo

grupo é produzida socialmente, não há como dar a cada ser humano que pertence àquele grupo estigmatizado a oportunidade de desfazer-se do estigma, individualmente. Trata-se, sim, de desestigmatizar todo o grupo, demonstrando que o estigma está fundado em preconceitos e discriminações inaceitáveis no espaço público democrático. O remédio à discriminação, passada e presente, tem que se incorporar em práticas que visem alterar para o futuro as condições passadas: a divulgação de informações e o ensino da tolerância passam a ser direitos dos grupos submetidos tradicionalmente à violência física e moral (LOPES, 2003, p. 28ss.). Essa tarefa gigantesca de mudança cultural não se faz de uma hora para outra. A Constituição Federal 1988 nos prescreve a exigência ética de fazer essa mudança, em relação aos negros, como também em relação às mulheres, aos loucos, aos índios, aos idosos etc. E a escola é o melhor lugar para isso. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica nos exigem enfrentar essa problemática. Muitos professores estão trabalhando nessa perspectiva ética de inclusão do outro.

Uma contribuição importante para a valorização das culturas de origem africana é o *núcleo de sua filosofia moral*, expressa no termo “ubuntu” (RAMOSE, 2009, p. 168-171). Esse termo, usado na maioria das línguas africanas nativas, equivale, na filosofia tradicional africana, à dignidade humana da filosofia ocidental, conceito central do discurso ético-jurídico dos Direitos Humanos. A filosofia ubuntu dos direitos humanos é claramente expressa por dois aforismos encontrados na maioria das línguas africanas: 1) *Feta Kgomo o tshware motho*: “Se e quando a pessoa tiver de enfrentar uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, deve sempre optar pela preservação da vida” (Id., p. 135 e 169); 2) *Motho ke motho ka batho*: “Ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros e, sobre tal embasamento, estabelecer relações humanas respeitosas” (Id., p. 170).

O aforismo *Motho ke motho ka batho* é sustentado por dois princípios filosóficos:

1. o ser humano individual é o sujeito – e não um objeto – de valor intrínseco em si mesmo. Se o ser humano individual não fosse sujeito de valor intrínseco, não teria sentido basear a afirmação

da humanidade de uma pessoa sobre o reconhecimento da mesma no outro. A exigência (de valor e respeito) que alguém coloca sobre si mesmo deverá ser aquela a ser concedida ao outro (Id., p. 170). Logo, o conceito de dignidade humana não é estranho à filosofia tradicional africana, que, portanto, fornece uma excelente base para uma filosofia africana dos DH.

2. *Motho* é humano somente e verdadeiramente no contexto das relações reais com os outros seres humanos (Id., p. 170). Que *motho* é humano mesmo nas relações entre os humanos não diminui a importância das relações com o ambiente natural nem sobrepõe o grupo aos indivíduos. O ponto crucial aqui é que *motho* nunca é uma entidade acabada. As potencialidades ocultas são reveladas sempre que sejam realizadas na esfera prática das relações humanas.

O aforismo *Feta Kgomo o tshware motho* concorda com os provérbios Gikuyu (língua falada no Quênia): “a avareza não alimenta” e “generosidade a mais esvazia as vacas que já foram visitadas pela manhã”. Significa: o cuidado mútuo e o partilhar entre ambos precede a preocupação com a acumulação e com proteção de riquezas (Id., p. 170-171).

Batho, hunhu, ubuntu é o conceito central da organização social e política da filosofia africana, particularmente entre as populações falantes das línguas Bantu. Ele consiste no *princípio do compartilhamento de cuidado mútuo* (Id., p. 169). A ideia central do *ubuntu* é: porque o movimento é o princípio do ser, as forças da vida estão aqui para serem trocadas através de e entre os seres humanos. As forças da vida – em fluxos incessantes e invisíveis, manifestando-se através de uma variedade infinita de conteúdos e formas – não pertencem a ninguém (Id., p. 169).

Conforme visto na introdução do encontro de formação aqui relatado e comentado, o conceito de *cuidado* consta na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O princípio do compartilhamento do cuidado mútuo, como princípio africano da organização social e política, contradiz expressamente a ideologia da competição e do lucro, pois o ser humano deve ser encarado não apenas como fonte e provedor de valores, mas como valor absoluto – todos

os outros são relativos a ele –, valor acima de todos os outros (Id., p. 171). Nesta perspectiva, nas escolas públicas, hoje, temos que pensar a excelência em termos de parceria colaborativa, e não mais a partir do modelo guerreiro da competição individual. Excelente é quem sabe trabalhar em equipe, colocando o que sabe fazer em benefício do grupo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio falam de excelência de acordo com este modelo, o mais indicado para o mundo do trabalho, especialmente para serviço público. Por consequência, as tecnologias devem ser pensadas com base no princípio atávico do compartilhamento do cuidado mútuo e não apenas com base no princípio da competitividade.

Valorizando as contribuições culturais dos afrodescendentes, a exemplo de sua contribuição filosófica anteriormente exposta, dispensa-se o confronto argumentativo direto com o tradicionalismo gaúcho conservador. O que importa é que os afrodescendentes passem a ser reconhecidos culturalmente em seus valores socioculturais e em suas capacidades a serviço da humanidade. Em função disso, a filosofia moral africana foi tema do quinto encontro do GT de Ciências Humanas da 32ª CRE.

Desconstrução direta da cultura gaúcha conservadora: o caso do casamento homossexual

O debate sobre a relação entre a cultura gauchesca e o reconhecimento da união homoafetiva estável foi desencadeada pelo fato recente de Santana do Livramento, em que foi incendiado o *CTG Sentinela do Planalto*, que sediaria um casamento coletivo que incluiria o casamento de um casal de homossexuais femininos, com respaldo na Resolução 175, de 14 de maio de 2013, do Supremo Tribunal Federal, que veda a recusa da celebração do casamento ou união civil entre pessoas do mesmo sexo.

No quinto encontro do GT de Ciências Humanas da 32ª CRE, admitiu-se sem problemas que todos operamos com preconceitos. Que ninguém está livre de preconceitos. As crianças têm os seus conceitos.

Por isso têm de fazer interpretação. Esta é sempre uma negociação de significados. Podemos ser obrigados pelas circunstâncias a abrir mão de nossos conceitos prévios, tendo que mudar nossos conceitos na prática. Mas não vivemos sem conceitos. Segundo Piaget (1983) e Vygotsky (1991), nós podemos não ter conceitos científicos, elaborados e sistemáticos sobre todas as coisas. Temo-los sobre alguns recortes da realidade. O resto dos conceitos, os conceitos espontâneos, nós colhemos de nossa cultura, servimo-nos deles para nos orientarmos em nossos respectivos mundos de vida.

Com base na estrutura conceitual incorporada a partir da cultura gaúcha, os/as professores/as, majoritariamente, entenderam que a Juíza Carine Labres, desde seu lugar de poder, desrespeitou as regras do CTG. “Se as informações dos meios de comunicação de massa são verdadeiras, a juíza quis enfrentar o MTG”, disse alguém. E houve quem comparasse o CTG com uma igreja evangélica: “esta também não aceitaria que em seu espaço religioso se fizesse casamento gay”. Em tom de reprovação, falou-se que, em vez de apaziguar os ânimos, a juíza, representante de um dos poderes da República, botou mais lenha na fogueira com aquela ordem judicial. Mesmo que soubesse que tinha casal homossexual entre os casais heterossexuais, o patrão do CTG não poderia se negar a ceder o espaço, pois quem promoveu o evento, que era para acontecer no CTG citado, foi o poder judiciário.

Testemunhou um professor que, numa festa de aniversário de uma pessoa homossexual, sentiu-se como anormal no meio dos normais, o heterossexual (casado e acompanhado da esposa) se sentiu anormal entre os homossexuais. Acrescentou que, inicialmente sentiu-se indignado, mas, após um pouco de reflexão, pensou que os homossexuais vivenciam permanentemente o que sentiu naquele momento. “Saí de lá bem chateado, dizendo que parece que casado é nada agora. Invadiram os meus conceitos tradicionais e colocaram os deles. Temos de aprender a viver com isso e rever nossos conceitos”, arrematou.

Um professor defendeu que, “por uma questão de respeito, casais homossexuais, como os heterossexuais, não deveriam se beijar na frente de outras pessoas. Todo fresco é enjoado, em qualquer lugar”. Ao que recebeu a objeção de que a reivindicação da união civil ou do casamento

pelos homossexuais, entre outras coisas, é um caminho para escaparem da interpretação depreciativa de que são “frescos”!

A julgar de outro professor, o casamento homossexual, por não ter existido antes, quebra um paradigma do MTG. Comparando, pode-se entrar num galpão de CTG sem estar pilchado, mas é proibido dançar sem pilcha. Fazer o casamento no CTG foi uma quebra, uma ruptura drástica, simbolicamente violenta. Deveria se ir devagarinho, aos poucos, de modo natural. Outra comparação: na escola é proibido usar roupa curta. É uma regra estabelecida pela escola. O aluno não pode se vestir como deseja. Meninas de *short* devem retornar para casa e trocar de roupa e depois virem à escola.

Esta ponderação ensejou uma reflexão sobre *rasgões no tecido simbólico-cultural* provocados pelo uso de *metáforas*. F. Nietzsche, Donald Davidson, Richard Rorty e Paulo Ghiraldelli Jr escreveram sobre o uso atordoante de metáforas. Uma expressão ou gesto, uma frase ou poeminha ou textinho. Não é verdadeiro nem falso. Não entra em questão se é ou não verdadeiro. O fato é que desnorteia as pessoas do senso comum. Ex.: “é bonito ser negro! ”; “é bom ser gay! ”. Quando e onde estas expressões foram usadas pela primeira vez, eram visivelmente falsas. Não diziam algo verdadeiro, mas representaram uma provocação comovente do senso comum. Quanto ao acontecimento em discussão, não devemos depreciar moralmente a decisão da juíza Carine Labres, mesmo que ela poderia ter sido mais “pedagógica”. Ela provocou um impacto. Fez um *gesto metafórico*: transposição para dentro da cultura gauchesca de algo inconsistente, de um “corpo estranho”. Impacta. É drástico. Do mesmo modo foi metafórico quando a primeira mulher se apresentou para ser patroa de CTG. Houve ruptura. Transgressão. São gestos transgressores, provocadores, que rompem, rasgam o tecido simbólico da comunidade. Com o tempo, isso gera mudança. Não se discute se é certo ou errado (do ponto de vista moral). O certo é que historicamente muda a cultura. A pedagogia neopragmatista aceita como válido esse modo de proceder. Propõe-no como método.

Usar da metáfora, não é resvalar da cultura, da razão. Os bons professores também se valem desse recurso para conseguir certas coisas: impactar (retórica, poética, teatro...). Ou não é? Trata-se também

de um método de ação social para conseguir certas coisas. Pensem no movimento de Jesus de Nazaré. Provocou um enorme impacto na cultura judaica. Os profetas foram impactantes. Olympe de Gouges e outras mulheres na revolução francesa foram impactantes ao defenderem que elas também podiam usar a cabeça, também sabiam usar a razão, ainda que de outro modo que os homens. Elas foram tão impactantes que foram guilhotinadas. Novas metáforas impactam e, com o tempo, mudam a cultura. Metáforas mobilizam socialmente as pessoas.

Não importa que alguém julgue antipedagógicas ou antiéticas as novas metáforas que são jogadas para o interior de um universo cultural. Pela agenda ética da Constituição Federal de 1988, quanto à questão dos homossexuais, e também dos negros, *antiético é ficar indiferente e cúmplice com a discriminação que os aterroriza diuturnamente*. Metáforas como o gesto da juíza se opõem à verdade e à moralidade que consolidam o estado de coisas opressor. Metáforas novas que provocam mudanças socioculturais numa cultura estigmatizadora e discriminatória são inteiramente coerentes com a agenda moral crítica da Constituição brasileira. O Art. 5º proíbe expressamente os comportamentos discriminatórios. “A moral de uma sociedade democrática é crítica, e não simplesmente tradicional ou apoiada na maioria” (LOPES, 2003, p. 17). Ademais, os operadores do direito podem e devem contribuir para a diminuição do estigma no espaço público (Id., p. 19).

Em resposta a estas reflexões trazidas pelo assessor do encontro, um professor lembrou que os gaúchos originários eram cabeludos e ladrões de gado, mas, hoje, os CTGs rejeitam os cabeludos de brinco, confirmando a historicidade dos valores na cultura gauchesca.

Cultura gauchesca, armamento e medo

No sexto encontro o GT de Ciências Humanas da 32ª CRE submeteu a cultura gauchesca a uma análise crítica quanto ao tema contemporâneo do medo. O ponto de largada dessa reflexão foi a música “O revólver do tropeiro”, de Luiz Carlos Borges. O tema do medo foi situado no contexto do capitalismo atual conforme as reflexões que seguem. O trabalho

progressivamente se torna trabalho intelectual. A força de trabalho se transforma em “intelecto geral”, a “dimensão coletiva e social da atividade intelectual quando esta é fonte de produção de riqueza” (MARX, K. *Grundrisse*, 1858). Esse novo sujeito complementa a ação instrumental e a ação político-parlamentar “com um tipo de ação criativa e cooperativa que converte o trabalho e a política em biopolítica, ou seja, na vinculação real entre a produção de valor, as atividades artísticas e prazerosas e a reprodução da vida biológica” (FLORES, 2009, p. 137). Esse intelecto geral, essa capacidade de organização autônoma, como tendência de retomada das rédeas da criação global de valor pelos próprios criadores desse valor, desdobra-se em novos movimentos sociais, criando redes de ação e interação globais para outro mundo, mais justo e solidário. Uma das formas de reação dos centros de poder é incutir medo nas pessoas: “hoje em dia está se generalizando o medo como fator mais importante de controle social dessa força autônoma, imaterial e criativa de trabalho e de rebeldia” (Id., p. 137). Face à dificuldade de controlar essa força que “pouco a pouco vai se apoderando das fábricas e das mentalidades e vai se convertendo no fator mais importante de criação de valor em nossos dias, a ideologia dominante introduz o medo na percepção do mundo que nos rodeia” (Id., p. 137). Com efeito, como fator de controle social, o medo é “o elemento mais desumanizador que existe. Como atuar para mudar as coisas, se temos medo inclusive de nos mover?” (Id., p. 138). Como fatores do medo, além da ação das mídias e das agências de ensino, o autor cita as consequências do neoliberalismo econômico de raiz eminentemente financeira (e não produtiva), para as classes trabalhadoras e camadas médias (estas, ameaçadas de proletarização e marginalizadas das vantagens fiscais), como o desemprego, os contratos-lixo, a perda das conquistas sociais e a deslegitimação das formas políticas herdadas do período do chamado Estado de Bem-Estar (Id., p. 137-138). “A precarização laboral e social das classes médias e a rapina globalizadora das elites privadas mundiais estão provocando tal grau de incerteza e de desintegração social que o medo parece ser, de novo, o único fator de coesão social efetivo” (Id., p. 138).

Definindo a modernidade como “desenvolvimento do pensamento totalizador que assume a criatividade individual e coletiva para reinscrevê-la na racionalidade instrumental do modo de produção capitalista”, Antônio

Negri explica que “a potência da racionalidade instrumental” é constituída pelo “medo despertado pela multidão” (NEGRI, 2002, p. 447-448). Referindo-se a esta, escreve: “a fera deve ser dominada, domesticada ou destruída, superada ou sublimada. De qualquer modo, sua subjetividade lhe deve ser retirada e a racionalidade, negada. A determinação social insuprimível da multidão deve ser suprimida” (Id., p. 448).

Fernando Bárcena alerta para a tendência (totalitária) de se organizar as cidades segundo o paradigma do campo de concentração. Com a ajuda técnica e inestimável das novas formas de comunicação, tornou-se possível “destruir definitivamente tanto a vida privada como o espírito público e fazer que o sujeito – como indivíduo e como cidadão – seja transparente, constantemente vigiado” (BARCENA *apud* DOBARRO, 2001, p. 16). Da experiência de Auschwitz, tornada possível pelo espírito burocrático e pela razão instrumental, permanece uma sociedade vigilante e controladora que obriga nossa mente a trabalhar somente com dados, a processar informação, tornando as pessoas incapazes de narrar seu mundo, de narrá-lo aos outros, ou de compreender o passado como carga e como responsabilidade (Id., *Ibid.*). O corolário disso é o sufocamento da cidadania.

Que os meios de comunicação de massa provocam o medo, compreende-se pela função social que desempenham em benefício de seus patrocinadores. *Surpreende que a cultura gauchesca sucumba a esse movimento ideológico.* E isso, de modo a opor-se ao desarmamento em nome da tradição e da aposta na eficácia da autodefesa dos cidadãos armados. Uma síntese disso se expressa na letra de *O “revorve” do tropeiro*, de Luiz Carlos Borges. “Pra bagunceiro o país tá encomendado. O povo tá desdomado e quem manda faz que não vê”. Além de defender a resposta violenta à violência, fomenta a cultura do medo.

A cultura gaúcha pode ser problematizada no que tange às questões da negritude, da homossexualidade e do medo, entre outros aspectos. Isso não lhe tira o mérito do esforço de ensinar as virtudes do bom relacionamento e as artes como a dança, a música etc. E se nela há algum vestígio de resistência à cultura de massa, como parece na região missioneira, que se o louve e potencialize! Neste tom de avaliação

criterosa da cultural gaúcha realizaram-se o quinto e o sexto encontros do GT de Ciências Humanas da 32ª CRE, de São Luiz Gonzaga, em 2 de outubro de 2014.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BÁRCENA, Fernando. **La esfinge muda**: El aprendizaje del dor despues de Auschwitz. Barcelona: Anthropos, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno II**: Ciências Humanas. Curitiba: UFPR, 2014.

DOBARRO, Ángel Nogueira. Editorial – Hacia un nuevo conepto de ciudadanía. In: **Revista Anthropos** – Huellas del Conocimiento, n. 191, Barcelona, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria crítica dos Direitos Humanos**: Os Direitos Humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

GOLIN, Tau. **Identidades**: Questões sobre as representações socioculturais no gauchismo. Passo Fundo: Clio/Méritos, 2004.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 113-156.

LOPES, José Reinaldo de Lima. O direito ao reconhecimento para gays e lésbicas. In: SOUZA, Francisco Loyola de *et al.* **A justiça e os direitos de gays e lésbicas**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 13-36.

LOPES NETO, J. Simões. **Contos gauchescos**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária e os limites da "Nova República"**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARX, K. **Grundrisse**, s. l.: s. n., 1858.

MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: MOREIRA, Edson Nunes. **Causos Missioneiros**. São Luiz Gonzaga: A Notícia, 2011.

NEGRI, Antônio. **O poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PALHARES, Taísa. Walter Benjamin – Teoria da arte e reprodutibilidade técnica. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 21-34.

PIAGET, Jean; GARCIA Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

POMMER, Roselene Moreira Gomes. **Missioneirismo**: história da produção de uma identidade regional. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2009.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e *ubuntu*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 168-171.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 507-527.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Disponível em: www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso: 19 ago. 2014.

WOODWARD, Kathrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: Perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

Vygotsky, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

Um novo olhar: história e cultura afro

Janaina de Melo Graef³⁶

A formação de um país de exclusões étnicas, de racismos originou-se graças à ausência da História e da Cultura afro-brasileira, consequentemente, inferiorizando o africano e os afrodescendentes. Sendo assim, essa falta da História Africana dificulta que esse povo crie uma identidade positiva nas origens do Brasil, acarretando ideias errôneas e racistas sobre a sua origem, sustentando a ideia de que são ignorantes, incultos e incivilizados.

O tráfico negreiro trouxe cerca de 3,6 milhões de homens e mulheres, que eram vendidos como objetos, fato que ocorreu entre a metade do século XVI e o ano de 1850. Só no século XVIII o número de escravos vendidos anualmente chegava a 50 mil pessoas. Então, a escravidão imposta visava ao lucro e ao acúmulo de riquezas. Para o Brasil vieram negros de dois grandes grupos étnicos: os bantos, do Sudoeste e Sudeste africanos, e os sudaneses, do Noroeste. Entre os bantos, os angolas, bengalas e caçanjês.

Os navios negreiros, em média, traziam de 300 a 500 pessoas numa viagem de 40 dias, e desembarcavam em cidades como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, distribuindo homens, mulheres e crianças para todo o País, depois de leilões públicos.

³⁶ Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Professora da Rede Regular de Ensino. Pós-Graduada do Curso de Especialização *Lato Sensu* Linguagem e Ensino - Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* – Cerro Largo

O trabalho deles aqui era a agricultura e o artesanato, o plantio e a mineração, a cozinha e o transporte das classes abastadas, a construção e o abastecimento. A maioria logo se deparava com as condições humilhantes da jornada, péssima alimentação, violência, tortura, negação de qualquer identidade ou cultura, e ainda tinham que obedecer todas as regras definidas pelos patrões. A última nação do mundo a abolir a escravidão foi o Brasil, no ano de 1888.

Há muito tempo que os negros lutam por seus direitos. Começou por Zumbi dos Palmares, que lutou com perseverança para libertar os negros da escravidão criando quilombos para refugiar os negros das senzalas dos barões. Dessa forma, os africanos descobriram caminhos de liberdade, que se tornaram lugares de sobrevivência e resistência.

Quilombo dos Palmares foi a maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina, tendo como data provável de formação o ano de 1630. Era uma grande fortaleza, e calcula-se que em quase cem anos de sua existência viveram em Palmares de 20 a 30 mil pessoas espalhadas por dez pequenas cidades que compunham o Quilombo. Zumbi organizou seu próprio exército para se defender dos militares do governo (o governo determinou com prioridade a destruição do quilombo). Travada a luta entre Militares do Governo *versus* os Negros dos Palmares, resultando em um verdadeiro massacre, Zumbi conseguiu fugir. "Após dois anos, foi traído e assassinado. [...] sendo esfaqueado, degolado, e sua cabeça exposta em praça pública. Por essa razão, o Movimento Negro brasileiro instituiu essa data como Dia Nacional da Consciência Negra." (BENTO, 2001, p. 73).

Como podemos observar os quilombos eram o refúgio dos negros, e não uma manifestação de pequenos grupos de marginais contra a ordem imposta pelos brancos colonizadores.

Não é possível ter uma História Brasileira justa e honesta sem ter o conhecimento da História Africana. As tecnologias, costumes, culturas, propostas políticas trazidas por eles permanecem impossíveis de serem reconhecidas e inteiradas devidamente na história nacional, pelo desconhecimento da base africana.

Foi somente a partir de 1973 que se iniciaram movimentos negros para a inclusão da História Africana nos currículos escolares, pois os

afrodescendentes apresentavam baixo desempenho nas escolas. Com isso há mais possibilidades de crescimento social da maioria da população afrodescendente e de igualdade de direitos. “[...] Neste sentido tornou-se bandeira dos Movimentos Sociais negros a inclusão da história da África nos diversos níveis dos sistemas educacionais” (CUNHA JR., 2007, p. 2).

As questões de desigualdade social e as ações voltadas para os grupos étnicos estão cada vez mais presentes no momento histórico. A inclusão das solicitações dos Movimentos Negros, quanto à história africana, é significativa, porém muitos professores carecem de conhecimento para transmitir aos alunos o que a história versa sobre as lutas contra as desigualdades sociais, a valorização e o reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira.

Se lançássemos nosso olhar para a história veríamos que todo continente americano é marcado pela povoação dos indígenas, pela colonização invasora europeia e pelas imigrações forçadas dos africanos. A história do Brasil é falha, pois deveria conter e valorizar conhecimentos sobre todos os povos que aqui chegaram, porém apresenta somente processos coloniais e imperialistas europeus, que dominam a cultura e a educação nacional.

A implementação da lei nº. 10.639, que torna obrigatório o ensino de história afro-brasileira nas escolas, ajuda a valorizar a contribuição dos imigrantes africanos e seus descendentes à cultura e à economia brasileiras (RIBEIRO, Matilde, 2004).

Assim, esta nova lei revela o conflito entre o conhecimento produzido pela universidade sobre a história e o cotidiano do negro e o ângulo de visão do negro sobre a sua cultura. Entretanto, tal conflito não se restringe apenas ao campo teórico e metodológico, porque, ao trilhar o caminho da superação em busca de caminhos para a eliminação do preconceito, os negros ultrapassaram a posição de objeto e se transformaram em sujeitos do conhecimento. Consequentemente ampliaram a sua base de poder.

Com a lei, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva passa a ser estabelecida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma o conteúdo

programático incluirá no currículo escolar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA JR., H. A Inclusão da História Africana no Tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. São Paulo: USP, p. 1-5, 2007.

RIBEIRO, Matilde. Inclusão de cotas raciais e sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2004.

GT

Ciências da Natureza

Reflexões acerca da pesquisa como princípio pedagógico da aprendizagem - Texto colaborativo

Nair Sibila Hentges Marangon

Franciele Kerner

Susana Pereira Cabral

Dalila Krüger

Cléia Rosani Baioto

Introdução

Entre os pressupostos que fundamentam um ensino médio de qualidade, a pesquisa entra como um princípio norteador e essencial à prática pedagógica. Contribui com o desenvolvimento da atitude científica e dos processos cognitivos complexos dos educandos. A pesquisa também integra áreas do conhecimento e possibilita a contextualização social, de forma a garantir a apropriação da realidade, projetando possibilidades de intervenção. Em consonância com o Art.13 da Res.02/2012 adotar a pesquisa como princípio possibilita que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Minayo (1993) também caracteriza a pesquisa com atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade.

É uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Assim, contribui na busca de respostas para inquietações ou mesmo para um problema. Deste modo, entende-se a pesquisa como fundamental frente às novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos e, principalmente, da ampliação do acesso a estas informações, o que leva os jovens e adolescentes a mudarem rapidamente de interesse.

A pesquisa em sala de aula, conforme Moraes e Lima (2002), pode ser compreendida como um movimento dialético entre o ser, o fazer e o conhecer que perpassa de forma integrada e articulada entre o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação, para atingir novos patamares do ser, fazer e conhecer. Educar pela pesquisa possibilita a aprendizagem, viabilizando o aprender a aprender, base da competência e da autonomia. Os diversos saberes alcançados pela abrangência dos temas, questões e problemas de pesquisa permitem uma compreensão mais ampla da realidade e favorecem o exercício da cidadania (JÉLVEZ, 2013).

Desta forma, entende-se que utilizar a pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio possibilita que o aluno seja protagonista de seu processo de construção do conhecimento. Os textos analisados no Grupo de Trabalho da Área de Ciências da Natureza do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul suscitaram o seguinte questionamento como forma de refletir e apontar aspectos da prática relacionada a: De que forma a pesquisa pode ser utilizada como princípio pedagógico da aprendizagem?

A discussão em pequenos grupos orientou a organização de um texto escrito de maneira colaborativa de modo que, ao retornar ao grupo, esse texto fosse finalizado pelo grupo que iniciou o processo de escrita. A sistematização final se deu a partir da reunião dos textos dos diferentes grupos que constituíram os blocos I, II e III.

Resultados e discussões

A sistematização dos resultados permitiu identificar para cada um dos grupos de trabalho os seguintes relatos:

Grupo I

A pesquisa é um meio de procurar respostas para inquietações ou problemas às situações diversas que se apresentam na realidade em que estão inserindo-se, e que possa, a partir dela, garantir a construção do conhecimento, sendo o aluno autônomo nessa construção, protagonista de sua história. Sendo assim, instrumento investigatório, crítico e transformador dos problemas da coletividade.

A pesquisa ainda promove a interdisciplinaridade oportunizando saberes nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolver do ensino e aprendizagem de tal forma que o aluno seja o detentor do seu processo. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da escrita, habilidades estas por muitas vezes esquecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a pesquisa deve ser realizada de forma profunda, levando em conta os saberes dos alunos, instigando a curiosidade sobre temas, orientando as fontes seguras, aguçando o pensamento crítico e a argumentação bem como estimulando os processos de interpretação, análise, comparação. Nesse enfoque, há de que se criar interesse especial sobre determinados temas e que sejam enriquecidos de informações.

A pesquisa contribui para a construção coletiva do conhecimento, especialmente quando parte do interesse do aluno. Incentivados, os alunos são despertados a serem pesquisadores, questionadores, entendedores dos passos de uma pesquisa, enfocando um aprendizado significativo e valioso.

É nessa ótica que se observa a necessidade da pesquisa fazer parte nas escolas de tal modo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem onde, o comprometimento do professor confunda-se com o do aluno e juntos busquem a realização da obra com responsabilidade, coerência e

fidelidade aos argumentos visando à melhoria da qualidade do ensino. Desta feita, não se pode deixar esquecida a tão importante socialização da pesquisa para desenvolver a oralidade, criticidade e tomada de decisões em conjunto.

Enfim, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano da escola levando ao envolvimento de todos os segmentos no processo de ensino-aprendizagem.

Grupo II

A pesquisa é relevante para a vida de um aluno, o qual vai aprender e buscar soluções para suas dúvidas, enriquecer seus conhecimentos e propor alternativas para o que for solicitado. Toda pesquisa deve partir de um assunto relevante e que tenha significado para a vida da comunidade escolar como um todo. A pesquisa deve propiciar a capacidade de o aluno aprender e produzir o seu próprio conhecimento, de modo a ser um sujeito ativo na busca de dados, de informações, interpretações e conclusões. A pesquisa deve desenvolver processos complexos como, interpretar, analisar, criticar, comparar e não exclusivamente memorizar. É necessário comprometer os alunos no sentido de pesquisar, intervir e transformar a sua comunidade local e regional. Essas intervenções dos jovens surgem de temas de pesquisa, elaboração de problemas e análises dos resultados.

Para obter um resultando positivo, o aluno deve buscar condições metodológicas. A mesma deve acontecer no cotidiano escolar, despertando interesse, envolvendo o aluno de maneira bem prática para que ele tenha condições de tornar-se um ser humano crítico, atuante, criativo e de caráter; e a partir daí ser protagonista.

Toda pesquisa deve conter uma fundamentação teórica estabelecida pela unidade de ensino e compreendida pelo professor. A partir do estabelecimento de uma situação clara de pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno, podem-se buscar condições estruturais na escola que permitam a integração do corpo docente e, assim, se estabeleçam ações interdisciplinares.

Na pesquisa devem ser incluídos alguns elementos básicos, como ensinar a utilização de programas como Excel, Word, a construção e análise de gráficos e o estudo das normas da ABNT para posterior cobrança da pesquisa.

Através da pesquisa o aluno vai aprender e buscar soluções para suas dúvidas, enriquecer seus conhecimentos e propor alternativas para o que for solicitado, assim estando preparado para viver o seu dia a dia.

Grupo III

A pesquisa pode ser utilizada como forma de inserir o aluno, o professor e a comunidade na realidade escolar. Neste processo de construção da aprendizagem e avaliação do contexto onde estão inseridos, permite a formação de jovens qualificados, participativos e conscientes.

Contribui para um melhor conhecimento e posicionamento crítico frente a novas discussões em função do avanço científico e tecnológico. A leitura pode contribuir para a introdução de propostas de pesquisa de forma a levar os jovens a contextualizar, interpretar, escrever e principalmente se expressar de forma oral os conhecimentos obtidos.

A pesquisa, em suas formas qualitativa e interpretativa, contribui para o desenvolvimento de atitude científica, bem como o saber pedagógico do fazer a interpretação, a análise, a crítica, a comparação, buscar soluções, propor alternativas, refletir e assumir responsabilidades éticas, sociais, culturais, suscitando no aluno ações e contextualização da realidade social.

Entende-se como necessário o engajamento dos professores neste princípio pedagógico de pesquisa; e os temas podem estar associados às necessidades diárias de compreensão dos fatos atuais. Desta forma, os jovens constroem aos poucos seu conhecimento e sua identidade. A pesquisa fala por si, revela uma contradição entre o pensamento do aluno e a própria evidência e demarca o limite de validação da hipótese feita.

Considerações finais

Adotar a pesquisa como um princípio pedagógico parece uma realidade bem presente nos professores que compõem o GT Ciências da Natureza, o que sugere estar relacionado à sua área de formação. Ressaltam que a pesquisa gera conhecimento, contribui para o desenvolvimento da atitude científica e dos processos cognitivos complexos do aluno, forma cidadãos éticos e comprometidos socialmente. Concordam com Moraes e Lima (2002) que afirmam que a sala de aula impregnada de pesquisa necessita e ao mesmo tempo desenvolve três aspectos importantes para a aprendizagem: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. Da mesma forma, são unânimes em afirmar que a pesquisa exige muita organização, planejamento e trabalho integrado entre os professores das diversas áreas da escola, o que ainda se constitui em um grande desafio.

Referências

- BRASIL. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. **Resolução n. 2 de 30/1/2012** - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.
- JÉLVEZ, Júlio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio** - pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

A mídia digital e o ensino de Física no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico¹

Leomir Augusto Severo Grone²

Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar uma prática significativa realizada através da mídia digital, especificamente o uso do *site* no ensino e aprendizagem da física por alunos do terceiro ano do ensino médio politécnico.

A tecnologia presente na vida dos adolescentes está tornando o quadro negro e o giz obsoletos, instigando os educadores para uma prática motivadora e inovadora. Para tanto é preciso aliar a tecnologia e a sala de aula.

O PhET é uma iniciativa que fornece ambientes interativos onde o aluno tem a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído em sala de aula, bem como ter acesso a novas aprendizagens. Profissionais da área da educação já estudam as diversas aplicações dessa ferramenta. Reginaldo A. Zara traz uma descrição acerca do sítio PhET em sua publicação no II ENINED - Encontro Nacional de Informática e Educação.

¹ Texto produzido sob orientação da professora Cleia Baiotto da Unicruz, no GT Ciências da Natureza.

² Professor de Física e Matemática pelo Estado do Rio Grande do Sul. Graduado em Matemática pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

O projeto PhET Interactive Simulations (Physics Education Technology) (PhET, 2010; WIEMAN, 2008; FILKENSTEIN, 2005) é uma iniciativa da Universidade do Colorado cujo objetivo é prover um pacote de simulações que possam auxiliar no modo como as Ciências (física, química, matemática, biologia) são ensinadas e aprendidas. As simulações são ferramentas interativas que permitem ao usuário estabelecer conexões entre fenômenos reais e a ciência básica, através da formulação de seus próprios questionamentos. O PhET é disponibilizado na Internet através do sítio <http://phet.colorado.edu/index.php> e pode ser livremente utilizado. O ambiente de simulação disponibilizado pode ser executado diretamente na Internet ou um pacote de instalação (disponível para diferentes sistemas operacionais) pode ser baixado e instalado em máquinas locais (ZARA, 2011, p. 1).

Formatação geral

Buscando novas metodologias para o ensino e aprendizagem da física, foi desenvolvida uma atividade significativa com os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola estadual de ensino médio Castelo Branco da cidade de Salto do Jacuí, visando à elaboração de aulas práticas em ambientes virtuais no PhET.

Após a realização de estudos relacionados a conceitos de eletricidade, campo elétrico, corrente elétrica, diferença de potencial, resistência elétrica, os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática, onde houve a construção de um circuito elétrico. Foi utilizado o aplicativo Circuit Construction Kit (AC+DC) do ambiente Physics Education Technology (PhET). O mesmo foi disponibilizado para *download* através do *site* pessoal <<http://www.gutomatema.com>>.

Observa-se a construção de dois circuitos elétricos feita por um aluno, que associou resistores em série e paralelo. Com essa simulação o aluno conseguiu observar a diferença entre essas associações, aprofundando, por exemplo, o conceito de potência elétrica, visto que a luminosidade fornecida pelas lâmpadas associadas em paralelo (circuito da esquerda) fornece maior brilho que a associação em série (circuito da direita).

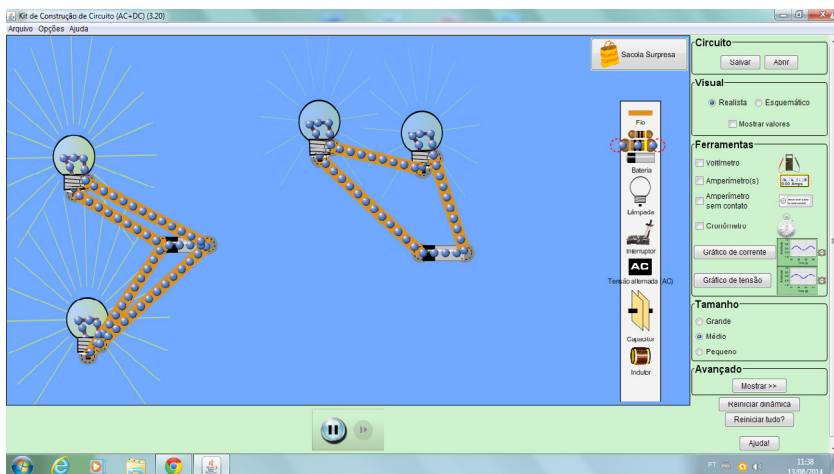


Figura 1 - Construção de dois circuitos elétricos feita por um aluno

Observa-se que na execução da atividade surgem dúvidas acerca dos conhecimentos construídos em aula, cabendo ao professor mediar a busca de soluções.

Considerações finais

Essa complementação das aulas utilizando o PhET Colorado induz o aluno a perceber a importância do estudo da física, bem como a sua aplicação em situações do cotidiano. Essa prática proporciona a avaliação das capacidades dos alunos em dinamizar o conhecimento teórico com a sua prática. A atividade instiga a participação do aluno e motiva a busca de resposta para perguntas que surgem durante a sua realização.

A atividade motiva o professor, pois engrandece o seu trabalho e concretiza o seu maior objetivo: a construção de um aluno crítico.

Referências

ZARA, Reginaldo A. Reflexão sobre a eficácia do uso de um ambiente virtual no ensino de Física. **Anais do II ENINED** - Encontro Nacional de Informática e Educação. 2011. Disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A29.pdf> Acesso em: 14 nov. 2014.

Projeto Batata Quente: integrando diferentes áreas do conhecimento de jovens e adultos³

Jane Teresinha Pires Barbosa⁴

Susana Pereira Cabral

Introdução

Conforme a secretaria de Educação do RS, o NEEJA (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos) é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como “escola”, mas como espaço educativo onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e ao adulto. Representa, para o candidato, uma oportunidade de certificação de estudos, nos quais pode organizar seus momentos e avaliações formais na instituição, sem necessariamente se vincular a ela, com a obrigatoriedade da frequência exigida nos cursos presenciais, favorecendo assim o acesso de pessoas até então fora do processo educativo, muitas vezes por exigências profissionais ou pessoais que se tornam impedimentos para a frequência regular à escola.

Como não trabalhamos com turmas como no ensino regular e apenas provas, pensamos em um projeto em que o aluno pudesse

³ Texto produzido sob orientação da professora Cléia Baiotto da Unicruz, no GT Ciências da Natureza.

⁴ Professoras do NEEJA Érico Veríssimo, Cruz Alta/RS.

ter acesso ao laboratório de informática e também integrar todas as disciplinas tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental.

Objetivo geral

Oportunizar o acesso dos alunos do NEEJA Érico Veríssimo ao laboratório de informática e seu contato com as novas tecnologias educacionais, a partir da utilização do *software* Hot Potatoes no desenvolvimento das atividades nas áreas do conhecimento.

Objetivo específico

Potencializar e valorizar o processo de ensino-aprendizagem através de práticas dinâmicas e interativas no desenvolvimento das atividades das áreas do conhecimento.

Oportunizar o acesso dos alunos ao laboratório de informática e seu contato com as novas tecnologias educacionais, a partir do *software* Hot Potatoes.

Relato

O trabalho foi realizado na sala de informática. Acompanhados por um dos professores responsáveis pela aplicação do projeto, os alunos realizaram atividades nas diversas áreas do conhecimento no formato do *software* Hot Potatoes, previamente disponibilizados pelos professores de cada disciplina, de acordo com o conteúdo dos módulos de apoio da Escola.

O envolvimento na atividade teve como retorno ao aluno 10 pontos em todas as disciplinas, somados à nota final das provas.

A avaliação do projeto foi muito positiva. Destacou-se o interesse dos alunos na realização das atividades, favorecido pela utilização de recursos visuais e lúdicos como imagens, cores, movimentos. Além disso, a aplicação feita no laboratório de informática, envolvendo alunos

de diferentes séries e níveis de conhecimento, propiciou experiências inovadoras de integração e ajuda mútua.

O desafio da correção automática dos exercícios pelo próprio aluno, com pontuação pelo índice de erros ou acertos, serviu de motivação para a participação e a intensa movimentação em torno da proposta pedagógica.

Alunos participando das atividades



Figura 1 – Alunos I

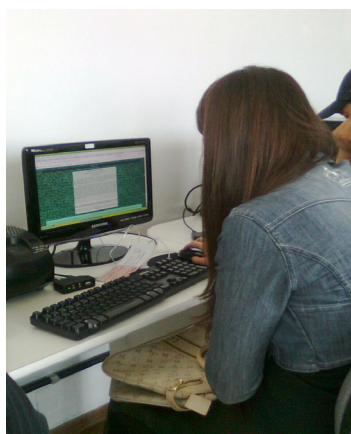


Figura 2 – Alunos II

Referências

Software Hot Potatoes. Módulos de apoio da Escola.

O uso de simulador como facilitador para a aprendizagem do conceito de temperatura

Adriana Hammel

Introdução

A utilização de simuladores no ensino pode se tornar um diferencial no sentido de estimular a participação dos alunos e a aprendizagem significativa. Este trabalho apresenta uma proposta de atividade didática, em consonância com os princípios do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul, que favorece o desenvolvimento e a compreensão de conceitos como “Temperatura” e sua diferenciação do conceito de “Calor”.

Trata-se de um simulador, também conhecido como *applet*, que representa as moléculas de água como círculos avermelhados/acinzentados que se encontram sobre uma placa de aquecimento, onde a temperatura é mostrada em um termômetro à direita da placa. No canto direito da placa de aquecimento encontra-se um botão – simulador de aquecimento. Ao girar esse botão, seguindo o esquema das cores indicado: azul, violeta, magenta e vermelho, a temperatura da placa de aquecimento aumenta.

Objetivos

1. Reconhecer o que é uma Simulação Computacional.
2. Analisar a relação existente entre agitação das moléculas que compõem um corpo e a sua temperatura.
3. Conceituar temperatura.
4. Familiarizar o aluno com o conceito de Temperatura.
5. Analisar a importância da Temperatura nos processos.
6. Relacionar o movimento das moléculas com a alteração da Temperatura.

Justificativa

Sabe-se a importância do papel que a informática desempenha na vida das pessoas, pois está espelhada pelo ambiente de trabalho e pelos momentos de lazer da maioria delas. Nos últimos anos, atingiu principalmente o público jovem, com seus *sites* de relacionamento e informação rápida. Assim, são raras as pessoas que não possuem qualquer tipo de contato com a informática.

Vários pesquisadores e educadores em todas as partes do mundo desenvolvem pesquisas visando a propiciar uma integração entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o contexto educacional.

Os estudantes que frequentam todos os níveis de ensino hoje demonstram características muito diversas dos alunos de anos atrás, pois a tecnologia se faz presente na vida cotidiana destas pessoas e passa a delinear novos contornos no contexto escolar; entendendo-se que esses estudantes são portadores de conhecimentos diversos e possuem objetivos específicos quanto à sua formação. Conforme Rezende (2002) é necessário que os materiais didáticos utilizados pelos educadores consigam incorporar as novas tecnologias e tornem-se capazes de reestruturar o processo de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), aliadas ao uso do computador, vêm se mostrando como uma saída bastante viável para tentar solucionar as dificuldades encontradas no Ensino de Física, referentes aos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Nogueira *et al* (2000), no tocante ao ensino de Física, todas as séries do ensino médio apresentam tópicos que permitem o uso de simuladores ou programas específicos, utilizando o computador como instrumento de ensino potencialmente capaz de contribuir para a ocorrência de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Instruções para o professor

Para desenvolver este tipo de atividade, é necessário que seja realizada uma pesquisa nos *sites* educativos, tais como: objetos educacionais MEC; PHET colorado, entre outros, para se inteirar sobre o tipo de material disponibilizado e qual se encaixa na respectiva atividade proposta. Em alguns *sites*, o simulador já traz o modo de realizar a atividade, bem como o roteiro. Em outros, é necessário que seja feita a elaboração do roteiro de trabalho pelo próprio professor.

Também é interessante que, antes da aplicação do trabalho junto aos alunos, este simulador seja testado pelo professor na Sala Digital da Escola, pois em alguns casos se faz necessário que alguns programas sejam atualizados para a perfeita visualização do simulador e um bom aproveitamento do trabalho planejado pelo professor.

A série de aplicação deste trabalho é o 2º Ano do Ensino Médio, para introduzir o conceito de temperatura, dentro do conteúdo de Termologia.

Desenvolvimento

Acessar o *site* <<http://www.molecularium.net/pt/água/index.html>>, para encontrar o *applet* mostrado na figura abaixo. Gire o botão (no canto direito da figura) que simula o aquecimento da placa, e observe

a variação da temperatura mostrada no termômetro. Siga as instruções listadas abaixo e responda às questões.

- Gire o botão que simula o aquecimento da água para a parte do círculo azul, observe o que acontece com a temperatura no termômetro e analise a agitação das moléculas.

- Gire o botão regulador da temperatura até atingir a faixa violeta do círculo. O que acontece com a temperatura registrada no termômetro e o movimento das moléculas de água?

- Gire o botão regulador da temperatura até atingir a faixa vermelha do círculo. O que acontece com a temperatura registrada no termômetro e o movimento das moléculas de água?

- Qual a relação entre temperatura e o movimento das moléculas de água mostrado na simulação?

- O que você entende por temperatura?

Avaliação

Este trabalho, apesar de simples, auxilia os alunos a construírem conceitos significativos a respeito de temperatura. Após a sua realização,

percebe-se que os estudantes não mais apresentam concepções alternativas em relação ao conceito de temperatura.

Trata-se assim, de um trabalho significativo para o aprendizado dos alunos no campo da Termologia.

Referências

NOGUEIRA, José de Souza; RINALDI, Carlos; FERREIRA, Josimar; PAULO, Sérgio de. Utilização do computador como instrumento de ensino: uma perspectiva de aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 4, p. 517-522, dez. 2000.

REZENDE, Flávia. As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, mar. 2002.

FIOLHAIS, Carlos; ALMEIDA, Delfina; PAIVA, João; GOLÇALVES, Jorge; SALGUEIRO, Manuel; Alberto, Pedro Vieira; FONSECA, Susana; GIL, Victor. **Temperatura: água**. Faculdade de Ciências Universidade do Porto/Centro Ciência Viva de Coimbra/Centro de Física Computacional. 2008.

O show do milhão como motivador da aprendizagem em química

Izabel Rubin Cocco

Introdução

Durante muito tempo acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Hoje o insucesso de um aluno também é fruto do trabalho do profissional da educação. A ideia do processo pedagógico voltado ao interesse do aluno passou a ser um desafio à competência do professor. O interesse do aluno e seu desejo passaram a ser impulsionadores do processo de aprendizagem prazeroso. É nesse contexto que o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (POZO, 1998).

A metodologia proposta teve como objetivo proporcionar uma atividade pedagógica diferenciada através da utilização do jogo didático em química (*Show do Milhão*) para a aprendizagem e/ou avaliação de conhecimentos, bem como propiciar a assimilação de conceitos/conteúdos para revisão das avaliações mediadas pelo professor.

Metodologia

Essa atividade pedagógica contou com a participação dos alunos dos 3º anos do Ensino Médio Politécnico do Instituto Estadual de Educação Prof. Annes Dias - Cruz Alta. Foi desenvolvida com o intuito de revisar os conteúdos de química (compostos orgânicos - hidrocarbonetos), utilizando-se um jogo didático-pedagógico, onde as turmas foram divididas em equipes, tendo como ferramentas o Data show e a sala multimídia. As questões foram elaboradas pela professora e as regras estabelecidas com o grupo de alunos.

Cada grupo responde a uma pergunta selecionada aleatoriamente, valendo **um ponto**. O grupo que fizer mais pontos responderá à pergunta final, que equivale simbolicamente a “**Ummm Miiilhãã de Reaiissss!!!**”.

Resultados e Discussões

Esta proposta pedagógica foi bem aceita pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico do I. E. Educação Annes Dias que participaram deste projeto. Observou-se um grande interesse por parte dos alunos, que discorrem:

“O trabalho simulando o programa” SHOW DO MILHAO” caracterizou-se como uma ferramenta útil e divertida para revisão dos conteúdos. Esse método possibilitou uma grande interação entre os alunos dentro das equipes e incentivou a cooperação em função do estudo, algo cada vez mais raro atualmente (Filipe e Venâncio)”

“O nome do grupo era o Carbono Explosivo. Achamos muito interessante, foi uma atividade diferente, uma experiência nova e divertida; e ao mesmo tempo que brincamos aprendemos muito para o teste e a prova e percebemos que o conteúdo não era tão difícil como parecia em aula. Bastava um pouquinho mais de atenção e vontade (Greicielle e Fernanda)”.

"Adorei a atividade. A professora Izabel sabe lidar com esse tipo de atividade dinâmica. O legal também foi que o grupo compartilhava a questão eliminando as erradas. Gostei, ainda mais porque meu grupo venceu. (Fernanda)".

"Foi interessante, pois tivemos uma aula diferenciada que estimulou o trabalho em grupo, pois tivemos que discutir as respostas, até chegar a um resultado dentro de um determinado tempo (Larissa, Pâmela Pires, Luciano e Jordana). "

No quadro a seguir pode-se observar o demonstrativo das equipes com o percentual de acertos.

Equipes:	Nº de questões	Nº de acertos	Nº de erros	% de acertos
C. EXPLOSIVO	21	20	1	95,23%
GANGSTERS	21	19	2	90,47%
KIMIKETS	21	19	2	90,47%
OS PIKAS DA GALÁXIA	21	19	2	90,47%
DINAMITES	21	18	3	85,71%
NANO KID	21	18	3	85,71%
KIMINUTON	21	15	6	71,42%
B-DOMEM	21	17	4	80,95%

Quadro 1 - Percentual de acertos

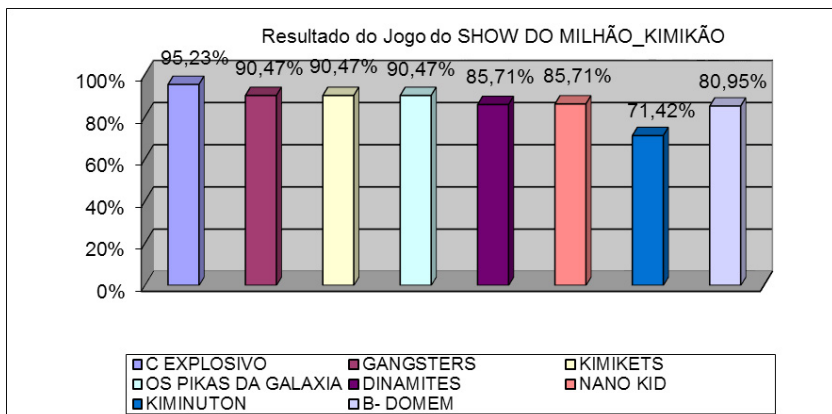


Gráfico 1 - Resultado

Considerações finais

Pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios, pois conseguiu-se um percentual de acertos elevados nas questões, possibilitando uma reflexão da importância da experiência realizada com o jogo didático, um recurso que pode e deve ser utilizado no ensino de química, pois permite romper as paredes da sala de aula, quando se analisa o aspecto social e ampliam-se os limites imaginários da ciência química, proporcionando ao aluno o aprofundamento de conceitos aparentemente abstratos, sendo, além disso, uma maneira prazerosa de aprender química.

Cabe salientar que a proposta de atividade lúdica apresentada vai ao encontro dos princípios do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul, e pode ser ampliado como forma de trabalho integrado com as demais áreas do conhecimento na escola.

Referências

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 2, Brasília, 2008.

PERUZZO, Francisco. M; CANTO, Eduardo L. do. **Química na Abordagem do Cotidiano**. 34 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2010. V. 2.

POZO, J.I. **Teorias Cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 284p.

REIS, Martha. QUÍMICA 3, **Meio Ambiente, Cidadania, Tecnologia**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2010.

Avaliação da avaliação⁵

Nair Sibila Marangon⁶;

Dalila Krüger⁷;

Leomir Augusto Severo Grove⁸.

Introdução

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a avaliação no contexto educacional, usado em sala de aula nas áreas da Ciência da natureza e caracterizado em sua amplitude, nos aspectos que lhe dão a devida importância.

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e requer preparo e grande capacidade de observação dos educadores. A avaliação, na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os educadores, educando e pais.

O desafio de avaliar a avaliação, proposto pelo GT Ciências da Natureza do Programa Interinstitucional de Formação Continuada de

⁵ Texto produzido sob orientação da professora Cleia Baiotto da Unicruz, no GT Ciências da Natureza.

⁶ Professora - Escola Estadual de Educação Básica General Osório.

⁷ Professora - Escola Estadual de Educação Fundamental Hermany.

⁸ Professor - Escola Estadual Castelo Branco -Salto do Jacuí.

Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, foi acolhido pelos professores do grupo e o resultado exposto a seguir.

Objetivo

Avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem os métodos de avaliação da nossa prática pedagógica.

Justificativa

Tem-se como pressuposto que avaliar o processo de ensino e aprendizagem é fazer especialmente o diagnóstico do conhecimento adquirido durante um período para retomada e reestruturação do processo visando à concretização da aprendizagem efetiva e de qualidade.

Desenvolvimento

Doze questões subsidiaram a discussão conforme o relato a seguir. A avaliação do conteúdo em sala de aula acontece continuamente, ou seja, durante todo o processo, inicialmente realizando-se uma sondagem que indique que aluno está chegando e que ponto de partida se deve ter.

No decorrer das aulas o aluno também é avaliado em relação às atitudes e valores. Com relação à parte cognitiva, os procedimentos utilizados para a avaliação são provas, trabalhos (individual e em grupo) e prova integrada da área.

Ente os modelos de avaliação, percebe-se que não se utilizam apenas um modelo, mas desenvolvem diferentes formas de avaliar e entendem ser necessária uma avaliação contextualizada e de forma integrada.

Existe uma preocupação com relação à inclusão e respeito às diferenças, sendo oferecidas oportunidades para os alunos; e entre elas a realização de atividades em duplas.

Como as disciplinas integram uma área, o índice de repetência não é muito alto. A escola oferece também oportunidades para que a partir da avaliação se recupere as competências e habilidades não desenvolvidas como: retomada do conteúdo, trabalho em grupo. Ainda se realiza a autoavaliação, onde o aluno tem oportunidade de expor como se sente em relação aos processos, como gostaria que fossem desenvolvidas as aulas e como ele age nas aulas para contribuir com elas no dia a dia.

Segundo o que dizem Azevedo e Reis (2013, p. 201), “a avaliação Emancipatória tem como finalidade diagnosticar dificuldades e avanços”, tomada de diferentes proposições, sendo um sinalizador de possibilidades para a superação de dificuldades e consequente sucesso escolar e de qualidade na educação. Deste modo, entende-se que os professores em questão estão indo de encontro na busca da qualidade da avaliação. Enfim, como diz Saul (1995, p. 61): “O sujeito, [...], submetido à avaliação emancipatória, surge como capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia”.

Considerações finais

Ao concluir este projeto, percebe-se que a avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois “enquanto é avaliado, o educando expõe sua capacidade de raciocinar” segundo Cipriano Luckesi (2005).

Avaliar é mediar a aprendizagem, promover cada ser humano, oferecer a recuperação imediata, é estar junto a ele em cada progresso, contemplando um estudo mais qualitativo, rompendo paradigmas.

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.).

Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativo-Reguladora**: pressupostos Teóricos e Práticos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

A prática da avaliação nas escolas⁹

Jamila Nogueira Valério¹⁰

Juvenal Benedito Saldanha¹¹

Leila Weimer Krug¹²

Marcília Nicolodi Alegretti¹³

Marcos André Silveira Beber¹⁴

Fruhling, Vania Ruppenthal Fruhling¹⁵

Introdução

A avaliação no contexto escolar, para Chueiri (2008), constitui-se em prática intencional e organizada e se realiza a partir de objetivos pedagógicos, claros ou velados, que são o reflexo de valores, códigos e convenções sociais. A prática de avaliar perpassa todo o processo pedagógico desde o início, com a coleta das informações indispensáveis para conhecimento da realidade, durante a execução do trabalho, até a sua finalização.

⁹ Texto produzido sob orientação da professora Cleia Baiotto da Unicruz, no GT Ciências da Natureza.

¹⁰ Especialista em Educação Ambiental e Tecnologias - Professora da rede pública estadual e municipal. jnvalerio2@gmail.com

¹¹ Licenciatura em Química – UNIJUÍ. Professor da rede estadual. j-saldanha-santos@bol.com.br.

¹² Licenciatura Ciências e Matemática - UNICRUZ. Especialista em Educação Ambiental. Professora da rede pública estadual e municipal. krugleila@hotmail.com.

¹³ Licenciatura em Ciências Biológicas – UNICRUZ. Professora da rede estadual. marcilianicolodi@gmail.com.

¹⁴ Licenciatura em Ciências-UNICRUZ. Professor da rede estadual. beber.marcos@gmail.com.

¹⁵ Licenciatura em Química – UNICRUZ. Especialista em Educação Ambiental. Professora da rede pública estadual. vaniafruhling@hotmail.com.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p. 118).

A prática pedagógica de avaliar visa a identificar os conhecimentos prévios adquiridos em busca do crescimento, durante o processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno busque o conhecimento pertinente e o leve para o seu convívio social, ético e integral. Embora definida como um processo contínuo e permanente na escola, diferentes concepções com relação à avaliação podem ser identificadas nos professores do Ensino Médio.

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, GT Ciências da Natureza, em parceria com a Universidade de Cruz Alta estabeleceu como prioridade a reflexão sobre o fazer pedagógico de forma que o professor seja um investigador do seu processo de ensinar, de avaliar e da forma como repercute o seu trabalho, possibilitando uma reestruturação da sua prática. Nesse sentido, os professores foram desafiados a elaborar, desenvolver e relatar um projeto de pesquisa sobre a prática da avaliação. Doze questões subsidiaram a discussão e o relato a seguir.

Objetivos

Identificar os processos de avaliação utilizados e relacioná-los com os subsídios referenciais do programa.

Metodologia

O desenvolvimento do projeto se deu com base no questionamento direto dos professores envolvidos, na consulta aos documentos escolares e nas referências disponibilizadas pelo GT do Programa de Formação.

Resultados e discussão

Em consulta aos professores diagnosticou-se que a avaliação ocorre de maneira tradicional na maioria das escolas, de forma quantitativa\ qualitativa através de pesquisas, trabalhos individuais e em grupos, testes e provas com peso maior em relação aos demais itens, sem deixar de lado as atitudes de respeito, organização, interesse e valores para a busca da interação com a sociedade e na formação do caráter crítico e social.

De acordo com o Regimento da Escola, a avaliação dá-se de maneira formativa, com foco nas competências, sem deixar de lado a avaliação tradicional.

Dentro do possível busca-se dar uma atenção diferenciada aos alunos que apresentam mais dificuldades; dessa forma a avaliação serve como diagnóstico para identificar os conhecimentos adquiridos e assim buscar as alternativas para que ocorra uma melhor compreensão dos conteúdos.

Percebe-se que com a união das disciplinas em áreas do conhecimento, houve um menor índice de reprovação durante o ano letivo.

A avaliação nas escolas tende a ser diagnóstica, já que identifica a posição do aluno diante de novas aprendizagens. Essa forma vem contrapor com os novos moldes de avaliação, a qual deve ser formativa e emancipatória, de modo que o aluno seja protagonista do seu processo de construção de aprendizado (HOFFMANN, 1993).

A avaliação deve ser formativa, emancipatória e ética: "é a avaliação do ensino-aprendizagem, para ser educativa, precisa ser justa e estar a serviço de quem aprende de seu desenvolvimento integral" (RIOS, 2008). Permite desenvolver o senso crítico e transformar os saberes.

Segundo Silva (2003), o caráter processual parte da condição de que o ato avaliativo acompanha a relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, fazendo com que as avaliações sejam coerentes ao planejamento do professor.

Percebe-se que as práticas educativas que avançam em projetos interessantes são as que asseguram a aprendizagem e que as práticas avaliativas punitivas e freadoras geram o processo escolar (HARTMANN,

2013), sendo que a avaliação não pode ser seu último recurso e, sim, mais uma forma de aprender.

Considerações finais

Assim, entende-se que a avaliação deve ser um processo contínuo de aprendizagem que busque no aluno um crescimento amplo dos conteúdos propostos juntamente com a tecnologia de forma consciente, se constituindo numa ferramenta na aprendizagem.

A avaliação formativa faz com que o aluno seja protagonista do seu próprio conhecimento e torne-se agente ativo, crítico, ético, de modo que seja capaz de interagir e transformar o meio em que vive.

Referências

CHUERIRI, S. F. "Concepções sobre avaliação escolar". In **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19 n. 39, jan./abril, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Educação Realidade Revistas e Livros, 1993.

MACEDO, Lino, 2010. **Congresso Escola Gaúcha**. SINEPE/RS.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Teresinha A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Janssen Felipe (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Proposta curricular integrada - GT Ciências da Natureza

Izabel Rubin Cocco

Adriana

Leila Weimer Krug

Juvenal dos Santos

SILVA, Andre Luis da Silva

Jamile Nogureira Valério

Cléia Rosani Baiotto

Introdução

A necessidade de organização de um currículo integrado e identificação dos conceitos fundantes dos componentes curriculares e das áreas mereceram destaque nas discussões do GT Ciências da Natureza no Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul.

A organização de pequenos grupos por componente curricular iniciou a discussão da necessidade de identificar os conceitos essenciais relacionados a este componente curricular. Após esta discussão inicial, os professores foram desafiados a repensar nas escolas onde atuam e formar grupos de trabalho com o objetivo de identificar estes conceitos. No encontro seguinte, os professores foram reorganizados por área, contemplando os diferentes componentes curriculares com a finalidade

de encontrar similaridades e pontos comuns de forma a elaborar uma proposta de trabalho integrado que pudesse ser aplicada na escola.

Diferentes e interessantes propostas foram estruturadas e apresentadas. Este relato apresenta a proposta de um grupo de trabalho que entendeu ser importante socializar as atividades com os demais professores e comunidade.

Atividade I – Água fonte de vida

Tema - Qualidade e uso racional da água.

Questionamento - Você conhece a água que bebemos?

Justificativa

As questões ambientais ganharam força nesta última década. Busca-se trabalhar com temas relevantes que abrangem a preocupação com a vida no planeta e sua sustentabilidade ambiental, e a partir disso oportunizar ao aluno momentos de construção de novos conhecimentos, interações, participação e socialização das questões que envolvam esta problemática ambiental. Diante disso, por meio de um projeto interdisciplinar, a proposta lança um desafio em abordar um dos temas mais polêmicos da atualidade: “A água, um bem precioso!” Assim, pretende-se sensibilizar e conscientizar o aluno para a necessidade de economizar a água.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver na comunidade escolar uma consciência da preservação da água como um patrimônio da humanidade e um bem para a manutenção da vida e do planeta.

Objetivos específicos

- Conscientizar sobre a necessidade de economizar água;
- Estimular a mudança de hábitos e atitudes no dia a dia do ambiente escolar;
- Incentivar os alunos a fazer o aproveitamento correto da água;
- Promover um trabalho coletivo entre alunos e professores;
- Integrar o tema aos conteúdos das disciplinas envolvidas, visando a desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Disciplinas envolvidas

Todas as áreas de conhecimento.

Metodologia

Apresentação do tema e construção da proposta com as demais áreas. Sugere-se o desenvolvimento das seguintes atividades:

1. A partir do tema água, solicitar aos alunos uma pesquisa sobre reportagens que tratem do tema proposto.
2. Em seguida realizar uma socialização a partir do material coletado.
3. Confeccionar um painel relacionando os pontos em comum identificados.
4. Apresentar o vídeo "Carta escrita no ano 2070". Oportunizar momentos de discussão e, a partir do debate, levantar questões que favoreçam a conscientização e sensibilização para a problemática da água.
5. Abordagem teórica sobre o tema, específica por componente curricular ou por área de trabalho.

Área das Linguagens: interpretação e elaboração de textos que tratem da temática da água, bem como cartazes ou vídeos sensibilizadores.

Área da Matemática: gráficos envolvendo consumo de água e desperdícios, abordando situações do dia a dia, como controlar o desperdício de uma torneira mal fechada e observar a quantidade no medidor da sua casa de um dia para o outro, comparando resultados.

Área das Ciências da Natureza:

Biologia - doenças provocadas pela poluição da água, fontes poluidoras e tratamento de esgotos: amebíase, giardíase e cólera. Composição e fisiologia celular.

Física - hidrostática: densidade e pressão e hidrodinâmica: vazão e escoamento.

Química - átomo/molécula, substância simples e composta, ligações químicas, polaridade, geometria molecular da água; funções inorgânicas: identificação e classificação de ácidos, bases e sais e óxidos; composição química da água pura e mineral; diferença entre água poluída e água contaminada; tratamento da água potável: filtração, decantação e sedimentação.

Encerramento da proposta

Organizar uma visita ao setor responsável pelo abastecimento de água no município para conhecer os processos físicos, químicos e biológicos do tratamento da água e oportunizar momentos de discussão com relação aos aspectos observados.

Entende-se que a avaliação pode ser realizada a partir de relatórios em razão das atividades propostas, participação e interesse nas atividades desenvolvidas e avaliações específicas por área com relação aos conteúdos trabalhados.

Referências

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**

- pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma perspectiva Crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, nov. 2007.

Perspectiva de resposta à questão: “De que forma a pesquisa pode ser utilizada como um princípio pedagógico da aprendizagem?” conforme argumentos de Thiollent

André Luís Silva da Silva

Izabel Rubin Cocco

Adriana Hammel

Introdução

Tendo em vista um dos princípios norteadores do “Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira”, a saber, a metodologia da pesquisa, em uma proposta de formação continuada a partir de uma autoformação coletiva, pode-se dizer que o texto abaixo se justifica. No encontro presencial do Grupo de Trabalho (GT) constituído por professores das Ciências da Natureza, realizado no dia 11/07/2014, foi proposto a esses professores que textualmente argumentassem a respeito das possibilidades da pesquisa ser utilizada como um princípio pedagógico de aprendizagem. Desse modo, chegou-se a uma constatação: não se conheciam subsídios teóricos que pautassem as ações metodológicas do

professor quanto a este tema, ao menos de um modo claro e objetivo, mas ao mesmo tempo abrangente.

Desta forma, este texto traz uma perspectiva de resposta a uma questão que tem intrigado os seus autores já há algum tempo, desde que os mesmos voltaram a sua atenção à importância da pesquisa como um real e concreto princípio pedagógico de aprendizagem. A questão à qual nos referimos ancora-se justamente em como tornar possível essa intenção. Para subsidiarmos essa tentativa de resposta, buscamos respaldo fundamentalmente na obra de Michel Thiollent, a qual versa sobre temas objetivos de utilização da pesquisa, em um aspecto metodológico, o qual não ignora nem subvaloriza sua fundamentação teórica, no ambiente escolar de diversos níveis acadêmicos.

Resultados e discussões

A estrutura do texto a seguir, baseia-se em uma tentativa de resposta à questão central apresentada no título deste texto, não pretensiosamente de modo conclusivo, mas de modo a servir como um norte e apresentar amplitude de adaptações necessárias, a partir das características do pesquisador, dos objetos pesquisados e do meio contextual no qual a pesquisa ocorre. Desse modo, caberá aos pesquisadores a realização das adequações que tornarão esse processo eficiente no que diz respeito a uma metodologia de construção individualizada de um conhecimento a partir da apropriação e compreensão de determinados elementos de um contexto selecionado.

Tendo em vista uma metodologia que se estabeleça pela interação entre professor e aluno, cabe ao professor utilizar do processo da pesquisa como uma diretriz à sua atuação docente, a partir do estabelecimento de condições que possibilitem a utilização desta como um efetivo princípio pedagógico de aprendizagem. Desse modo, o foco principal das linhas abaixo é orientar a atuação pedagógica/metodológica do professor, a partir de uma diretriz previamente estabelecida: o ensino pela pesquisa.

Em um primeiro momento, surge a necessidade do estabelecimento de uma fundamentação teórica clara e objetiva, que permita que

orientadores e pesquisadores encontrem suporte teórico, mesmo que para adaptações necessárias, conforme já exposto. O orientador, no caso o professor, deve estar familiarizado com a fundamentação teórica selecionada, a qual sustentará suas ações e servirá como um meio para o enfrentamento das problemáticas que surgirão no decorrer do caminho. Essas ações, desenvolvidas fundamentalmente pelo pesquisador, o aluno, serão desenvolvidas no viés deste embasamento. Tal fundamentação teórica, a qual ancora esse texto, é obtida em Michel Thiollent (2008; 2011), no que o autor denomina de Metodologia da Pesquisa-Ação, conceito este que será definido mais adiante, oportunamente.

Inicialmente, deve-se ter clareza a respeito das fundamentais diferenças existentes entre um processo de pesquisa-ação e um modo convencional denominado de pesquisa, verbalizado como “pesquisar”. Com palavras de Thiollent (2008, p. 25-6), temos que:

Numa pesquisa convencional, não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes. Em geral, tal tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é um executor. Pela pesquisa-ação, é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

O autor (2008; 2011) elenca alguns itens que permeiam o processo de uma pesquisa-ação, os quais vemos como extensivos à atuação do professor em sala de aula como um orientador deste processo. São eles:

Formular uma boa pergunta

Caberá ao professor estabelecer o primeiro contato entre os objetivos da pesquisa, como um meio para a construção do conhecimento, e seus alunos. Desse modo, poderá expor os fundamentos teóricos e

metodológicos da pesquisa conforme o seu entendimento particular a respeito destes. Como fundamentos teóricos, pode-se apresentar algumas citações que apontam para um caminho que poderá trazer esclarecimentos sobre o que é fazer uma pesquisa, conforme, por exemplo, aquela encontrada em Fazenda (1979, p. 12): “Fazer pesquisa significa, numa perspectiva interdisciplinar, a busca da construção de um novo conhecimento, onde este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livre-docentes na Universidade(”.

Percebe-se que este autor traz a pesquisa a uma perspectiva mais próxima do ensino, a qualquer nível, ao abordar elementos como a interdisciplinaridade e a construção de conhecimentos. Já em Barros e Lehfeld (2012, p. 29), podemos verificar que “a pesquisa é o esforço dirigido para aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos; mesmo quando situados no contexto do dia a dia do homem”.

Percebe-se o surgimento da ligação entre a realização de um processo de pesquisa a partir de uma tentativa de resolução de determinado problema, ou seja, a descoberta inicial de um problema da pesquisa, que a fundamente e a direcione. Esses mesmos autores, quando conceituam a pesquisa científica, persistem nesta perspectiva. “A pesquisa científica é o produto de uma investigação, cujo objetivo é resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2012, p. 30-31). Vemos, deste modo, que se pode efetivamente realizar um processo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, ou em qualquer componente curricular, a qual poderá vir a ser denominada de pesquisa científica a partir dos procedimentos utilizados. Esse ponto de vista é estratégico no trabalho metodológico docente no ambiente escolar.

Já Candiottto e Bastos (2011) apresentam uma visão mais simplificada a respeito do que efetivamente podemos compreender como pesquisa, ao resumi-la a uma “apropriação de métodos específicos para alcançar um objetivo” (CANDIOTTO; BASTOS, 2011, p. 98).

Na transição entre uma pesquisa convencional para um processo de pesquisa-ação, no intento de “amarrar” o presente texto, retomamos à Thiollent, a fim de confirmar a fundamentação teórica estabelecida.

Argumentos em pesquisa-ação, modalidade de pesquisa que fundamenta este texto, são amplamente discutidos pelo autor, quando este, ao propor uma definição à prática, aponta que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dessa forma, pontos importantes, como a relevância dos aspectos sociais ao desenvolvimento de uma pesquisa ação e a implicabilidade do pesquisador no processo pesquisado, tornando este um processo de uma situação-problema, devem ser esclarecidos, de modo a efetivamente se compreender a natureza do processo da pesquisa-ação.

Como fundamentos metodológicos, poderão ser expostos os objetivos de se fazer uma pesquisa que promova uma construção de conhecimento, a partir de um levantamento de dados de interesse localizado, com sua posterior tabulação e interpretação. Deve-se esclarecer que pesquisar não é se apropriar de informações inicialmente desconhecidas, mas gerar/elencar dados, a partir de uma situação-problema bem definida, que permitam a geração de um conhecimento inédito a partir de sua interpretação. Surge neste ponto a possibilidade de uma interpretação qualitativa mesmo a partir de um levantamento de dados de natureza quantitativa, ponto este que será aprofundado no decorrer deste texto.

Nesse momento, devem-se familiarizar-se, tanto professor como aluno, com uma atividade de pesquisa que extrapole a condição de classificação e ranqueamento para um princípio genuinamente metodológico, articulador do currículo e do processo de construção do conhecimento. Quando este fato se torna claro para o pesquisador, a pesquisa passa a ser vista como um meio, e não como um resultado. Quanto ao aluno, apresentam-se condições para que ele possa tornar-se e, efetivamente, possa se ver como participante ativo de um processo de geração de conhecimento. Quanto ao professor, o processo de construção do conhecimento começa a fazer sentido e solidamente extrapolar às

abordagens teóricas. Para Demo (2000), a sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos e passou a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Entretanto, não é fácil, nem para os professores nem para os alunos, de repente pensar e agir desta maneira (ALARCÃO, 2003).

Clareando esse ponto, vemos como um exemplo interessante o professor que solicita que seu aluno “pesquise” os dois elementos químicos mais abundantes na crosta terrestre. Na aula seguinte, a resposta aparece na maioria dos cadernos, mas os alunos ainda terão de ler suas próprias respostas para “despejar” que esses elementos são o oxigênio e o silício, sem, no entanto, ter efetivamente compreendido o que é um elemento químico, quais são as delimitações da crosta terrestre e a razão pela qual são esses os dois elementos de maior abundância. Dessa forma, percebe-se que o verbo *pesquisar* utilizado pelo professor, mesmo que tenha intenção em promover a compreensão efetiva de seus alunos, ainda está atrelado ao simples levantamento de informações, que estão hoje acessíveis à maioria das fontes de consulta, e, dessa forma, esse exercício dificilmente será capaz de promover a autonomia deste aluno, uma vez que essa informação levantada, como um dado isolado e desprovido de maiores significados, provavelmente será esquecida em um futuro próximo. A pesquisa, como uma busca de fatos, somente poderá se tornar um princípio pedagógico quando a essência desta necessidade for realmente compreendida pelo professor. É dessa forma que de uma concepção teórico/filosófica poderá nascer um fazer pedagógico.

Tendo em vista a formulação de uma boa pergunta, que ofereça condições para a estruturação e a solidez de um trabalho pedagógico, surgem os temas geradores como elementos de grande importância, facilitadores de um processo de aprendizagem, que permitam uma interação entre conteúdos curriculares e o cotidiano dos alunos. Um tema gerador pode ser compreendido como uma situação de estudo que englobe, de modo perspicaz e abrangente, uma determinada gama de assuntos abordados por um componente curricular. No caso da área das Ciências da Natureza, por exemplo, no tema gerador “Qualidade do Solo”, inúmeros conteúdos desta área poderiam ser trabalhados, como a acidez e o pH, no componente da Química, aspectos magnéticos a partir da

composição mineral do solo, no componente da física, e a proliferação bacteriana em determinadas condições deste solo, no componente da biologia. Assim, além de servir como um facilitador da aprendizagem por situar o aluno quanto ao conhecimento que se pretende construir, um tema gerador traz perspectivas de interdisciplinaridade, uma vez que não delimita fronteiras para o conhecimento.

Desse modo, a formulação de uma boa pergunta poderá levar em conta uma situação problema que esteja inserida em determinado tema-gerador, previamente estabelecido, e que, ao mesmo tempo, seja significativa ao aluno, a partir de seu cotidiano domiciliar, escolar, municipal etc., em uma dimensão econômica, ambiental, social etc., de modo que uma possível resposta encontrada ou elaborada apresente uma utilidade evidente para este cotidiano. Essa argumentação, em um primeiro momento, parece ser de difícil alcance ao professor, mas, por outra perspectiva, torna-se mais próxima ao se vislumbrar uma realidade na qual esta problemática é trazida ao ambiente de aprendizagem pelo próprio aluno, como na proposição de se investigar o conhecimento que determinada comunidade possui a respeito do descarte de seu lixo urbano, por exemplo. Uma investigação dessa natureza, apesar de relativamente simples, é capaz de potencializar um conhecimento novo a partir da coleta, tabulação e posterior interpretação das informações levantadas; e promover novas discussões a partir dessas interpretações.

Indicar fontes seguras aos alunos

Tendo em vista a seleção de uma situação-problema contida em determinado tema gerador, parte-se a uma investigação do conhecimento teórico relevante para que se possa melhor compreender as descobertas que poderão ser obtidas. Para tanto, uma pesquisa que busque propor uma investigação de, por exemplo, como ocorre o descarte do lixo urbano em determinada localidade, traz de antemão elementos importantes para um melhor esclarecimento do assunto, como a composição do lixo urbano, o processamento deste lixo, os materiais de mais corriqueira reciclagem nele encontrado, entre outros. Surge então a necessidade de se elencar

fontes de pesquisa que poderão trazer informações confiáveis a este respeito, as quais deverão ser previamente indicadas pelo professor.

Um periódico, impresso ou digital, é uma fonte segura de informações, como revistas, boletins e jornais. Os livros, didáticos ou temáticos, representam igualmente fontes de elevada confiabilidade, sobrepondo-se os primeiros aos segundos. E, por fim, determinados *sites*, sobretudo se possuírem procedência ou ligação a Centros de Pesquisa e Instituições Universitárias, podem, igualmente, ser utilizados. Caberá ao professor conhecer as possibilidades desses alunos para que ele se posicione, com o propósito de haver confiabilidade com relação às informações com as quais irão trabalhar.

Ensinar a interpretar os dados coletados

A interpretação dos dados, tanto qualitativos (entrevistas, questionários abertos...) como quantitativos (análise sobre valores, questionários com múltipla escolha...) é fundamental para que o processo da pesquisa tome sentido ao pesquisador. Esta etapa, conforme Minayo (2011), não deve ser estanque, ou seja, não deve ser realizada em um momento único. Compreende-se que sua realização deve estar prevista no projeto de pesquisa, indicando momentos distintos e possíveis sistematizações. Estes, necessariamente, devem estar integrados às demais práticas pedagógicas previstas no planejamento inicial dos professores, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

A sistematização do material de campo poderá sugerir processos investigativos de outra natureza, de caráter quantitativo, para, de forma complementar, melhor explicitar determinados fenômenos entendidos como relevantes nas abordagens anteriores. Poderá também, e é desejável que assim ocorra, indicar novas pesquisas qualitativas, as quais serão incorporadas pelos próprios alunos pesquisadores em outros momentos. Neste caso, abre-se novo processo de pesquisa, o que exige novo projeto.

Os instrumentos utilizados em um processo de pesquisa-ação também se diferenciam daqueles de pesquisas convencionais.

No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas, etc.). Todavia, há algumas diferenças. Na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas. Os processamentos estatísticos das respostas, com computadores ou não, nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações (THIOLENT, 2011, p. 75).

Deste modo, a tabulação dos dados é importante, mas não mais do que sua análise posterior, sempre qualitativa, considerando os agentes da pesquisa, bem como o contexto social destes. Quanto à tabulação dos dados, frequentemente se dispõe de respostas obtidas a partir de entrevistas orientadas, as quais podem ser organizadas por questão, de modo que se enumere $R_1, R_2, R_3, R_n...$ logo abaixo da primeira questão (Q_1), e assim sucessivamente. No caso de questionários fechados, a tabulação por meio de gráficos é recomendada a partir do número de alternativas propostas. Ao se proceder deste modo, aponta-se para que os alunos estabeleçam uma nítida possibilidade de compreensão a respeito do tratamento dos dados por eles levantados, dados esses potencialmente geradores de conhecimento.

Orientar a produção escrita das descobertas

A produção textual deve ocorrer a partir da elaboração, prévia à pesquisa, de um projeto de pesquisa, no qual devem estar claras suas etapas teóricas. É este projeto que irá articular a pesquisa. Uma pesquisa, quando estruturada por meio de um projeto, encontra solidez

e abrangência. O professor, ao desenvolver uma aula em Laboratório de Informática e solicitar a seus alunos que realizem uma pesquisa teórica sobre determinado tema, efetivamente obterá êxitos pedagógicos quando estruturar suas solicitações por meio de um projeto, o qual poderá ser bastante simplificado e apenas listar itens como, por exemplo, temática da pesquisa, pontos de maior importância e concordância/discordância dos alunos com relação às informações coletadas a partir do tema proposto. Desse modo, já estará utilizando elementos capazes de desenvolver em seus alunos condições pessoais de construção de um conhecimento.

Um projeto transforma o aluno em um descobridor de significados, ensina-o a pesquisar e apresentar o relato de suas pesquisas, estimula a cooperação e a sociabilidade e, em muitos casos, oferece ao aluno a oportunidade de opção sobre qual papel deseja desempenhar na equipe que integra (ANTUNES, 2012, p. 111).

Com relação a um projeto mais elaborado, que disponha de informações geradas a partir da pesquisa-ação, por meio de entrevistas ou questionários, por exemplo, exige-se um maior número de itens, como 1. *Título*, 2. *Objetivos*, 3. *Problema*, 4. *Justificativa*, 5. *Referencial Teórico*, 6. *Metodologia (Cronograma e Custos)*, 7. *Resultados e Discussões*, 8. *Conclusões*, 9. *Referências* e 10. *Anexos*. Tais etapas são capazes de efetivamente estruturar uma pesquisa que vise à construção de um conhecimento inédito.

No que tange à busca por uma efetiva compreensão deste processo, salienta-se para que a temática abordada esteja vinculada ao contexto social do pesquisador (o aluno), e seja de conhecimento do orientador (o professor).

Alerta-se ainda para que se evite a tendência de descrever barreiras, isto é, de se fixar em aspectos impeditivos da busca de soluções, assim como de se tratar os problemas academicamente, gerando debates conceituais e classificatórios, sem nenhuma vinculação com questões concretas da realidade. Na área social, notadamente na educacional, esta prática é muito comum (LÜCK, 2003, p. 104-105).

Dessa forma, ao se propor uma investigação a partir de uma problemática localizada, integrante do contexto do pesquisador, evita-se a perda de identidade da pesquisa. Já ao se estabelecer as suas etapas, por meio de um planejamento, de um projeto de pesquisa, incorpora-se condições potenciais para a construção de um conhecimento.

Socializar os resultados das investigações

A socialização das informações levantadas é fundamental para a concretude do trabalho sob a pedagogia da pesquisa como princípio pedagógico de aprendizagem. As formas de socialização podem ser diversas, desde publicações, apresentações sob painéis, indo até a elaboração de seminários, envolvendo alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. De acordo com Thiollent (2011), a técnica pedagógica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do seminário.

Um seminário desempenha também a função de coordenar as atividades dos grupos envolvidos no processo da pesquisa, pois centraliza todas as informações coletadas e localiza condições, no tempo e no espaço para que se discutam as interpretações geradas na pesquisa.

A partir do conjunto de informação processadas, o seminário produz material. Parte deste material é de natureza “teórica” (análise conceitual etc.), outra parte é de natureza empírica (levantamentos, análise da situação etc.). Outra parte ainda, às vezes elaborada com colaboradores externos, é o material de divulgação, de natureza didática ou informativa, destinado ao conjunto da população implicada nos problemas abordados (THIOLLENT, 2011, p. 67-68).

Entretanto, tendo em vista o alcance potencial desta atividade, torna-se relevante que se compreenda que organizar um seminário de pesquisa não consiste apenas em reunir algumas pessoas ao redor de uma mesa. O trabalho deve ser metodicamente organizado, com clareza na atribuição das ações e na metodologia utilizada, sob pena de

não funcionar (THIOLLENT, 2011). Dessa forma, poderá um seminário consistir em uma importante ferramenta pedagógica capaz de encerrar o processo da pesquisa-ação em um ambiente pedagógico, oferecendo a concretude necessária ao êxito deste processo.

Considerações finais

Tendo em vista o que foi exposto, pretendeu-se nesse texto oferecer condições teórico/metodológicas para que efetivamente o professor sinta-se capaz de utilizar em sua sala de aula a pesquisa como uma ferramenta pedagógica, de modo concreto e respaldado por uma fundamentação teórica. Para tanto, objetivou-se expor condições hierárquicas de utilização deste recurso, para que efetivamente o professor possa transpor condições abstratas de construção de conhecimento pela pesquisa, e utilize de ações que efetivamente sejam capazes de clarificar terminologias corriqueiras no ambiente educacional, como projeto, pesquisa, pesquisa-ação e, por fim, a construção de conhecimento em substituição à mera transmissão de informações. Assim, pensa-se que o processo pedagógico, sob esta estruturação, pode repercutir em uma metodologia de trabalho significativa, tanto para quem aprende como para quem ensina.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, C.; **Professores e Professauros**. Petrópolis: Vozes 2012.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S.; **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIOTTO, C.; BASTOS, C. L.; **Fundamentos da Pesquisa Científica: teoria e prática**. Petrópolis, Vozes, 2011.

DEMO, p. ; **Conhecer e Aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FAZENDA, I. C. A.; **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LÜCK, H.; **Metodologia de Projetos**: uma ferramenta de gestão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

Inclusão escolar

Ary José Fin¹⁶

Adriane Cristina Sulzbacher¹⁷

Nair Terezinha Neuhaus¹⁸

Sandra Schneider Fin¹⁹

Salete Dal Ross²⁰

Introdução

Este trabalho é o resultado dos encontros de Formação continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que têm como objetivo contribuir com a

¹⁶ Pós-graduado em Interdisciplinaridade (Nível 10-Palmas Paraná) e Graduado em Física (UNIJUI). Contato: aryfin@bol.com.br

¹⁷ Pós-Graduação Metodologia e do Ensino em Biologia e Química (Facinter-Uninter) e Licenciatura em Química (UNIJUI), professora de Química na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco. Contato: adrianisulzbacher@Hotmail.com

¹⁸ Pós-graduada em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária (Faculdades Integradas de Amparo), Graduada em Biologia (UNIJUI), professora de Biologia na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco, contato: nairneubvb@gmail.com.

¹⁹ Pós-Graduada em Gestão Ambiental (UNIJUI) Graduada em Ciências Plena Habilitação em Biologia (UNIJUI), professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José. Contato: sandraschneiderfin@yahoo.com.br

²⁰ Pós-graduada em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária (Faculdades Integradas de Amparo), graduada em Química (UNIJUI), professora de Química na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco e Ciências na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Antônio João. Contato: salete.dalross@hotmail.com

otimização da educação pública na região, na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social.

A inclusão começa com uma mudança na forma de ver as pessoas com necessidades educacionais especiais, de como ocorre o relacionamento pessoal e social, e como se efetiva o processo de ensino-aprendizagem, pois cada ser humano é único, possui suas características, interesses, capacidades, condições e valores. Concordamos com Montoan (2006, p. 16) quando afirma que “o direito a educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais”.

A escola é um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribui com a construção de uma sociedade mais justa, eficiente, democrática e solidária. No entanto, precisa-se entender que todos necessitam aprender e organizar os conhecimentos e suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando as diferenças.

Sabemos que as escolas devem estar preparadas com professores especializados, equipes de apoio, materiais pedagógicos, acessibilidade, enfim, desenvolverem novas maneiras de ensinar adequadas à heterogeneidade dos educandos. Neste sentido, necessitamos romper o preconceito e considerar que todos são capazes de aprender e realizar tarefas de acordo com suas habilidades, respeitando o tempo de cada um.

Relato de experiência

Este relato nos possibilita pensarmos as ações inclusivas dentro de uma escola pública e suas contribuições para o desenvolvimento dos educandos. A escola que descrevemos tem classe multisseriada e o educando está na 3ª série com alunos da 1ª série. Para atender a classe é necessário muito esforço e dedicação da professora, pois ministrar aulas ali não é tarefa fácil. São grandes as dificuldades encontradas pelo docente, principalmente no que se refere ao planejamento, que deve ser feito para séries diferentes. Os conteúdos trabalhos em sala de aula devem ser adaptados de acordo com a realidade do cotidiano desses

alunos, para que eles possam ter uma maior compreensão e consigam aprender o que está sendo ensinado.

É importante ressaltar as dificuldades que o educador enfrenta para planejar suas aulas em turmas multisseriadas, pois, na maioria das vezes, estão relacionadas com o currículo, uma vez que este, muitas vezes se apresenta fora da realidade das crianças. Nesse contexto vale lembrar que a maioria dos educadores só tem o magistério, o que demonstra a necessidade de uma formação continuada para professores a fim de aprimorar suas práticas e conhecimentos, diante da realidade dos alunos da multissérie. Sendo assim, nós estamos tendo a oportunidade de ter essa formação continuada para desenvolvermos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula que levem o aluno a sentir-se motivado a aprender.

A experiência que vamos relatar é sobre o educando que apresenta Síndrome Alcoólica Fetal (retardo desenvolvimento pondero-estatural e do desenvolvimento neuro-psicomotor, face com características sindrômicas), tem 9 anos de idade, frequenta a 3ª série na Escola estadual de Ensino Fundamental Tenente Antônio João, localizada em Ivagaci - Boa Vista do Buricá, e chegou em nossa escola no ano de 2013. Da escola de onde veio apresentou muitas dificuldades de aprendizagem e de interação com seus colegas, e não realizava as atividades propostas, pois não conseguia desenvolver atividades sem o acompanhamento da professora. Assim acabava brigando com seus colegas por estar deslocado ou fora de sua realidade. Ele é um menino muito querido, carismático e apresenta carência de afetividade.

No ano de 2013 o educando começou a frequentar a nossa escola, na 3ª série, e desde então, em um trabalho conjunto, a professora da série, a professora da sala de recurso, a direção e coordenação, pensaram possíveis soluções para que ele fosse alfabetizado, tivesse noção de cálculos e pudesse desenvolver a autoestima e o relacionamento com seus colegas. Para isso foi preciso conquistar a confiança, o afeto do educando, estimulando e mostrando a ele que era capaz de realizar as atividades propostas, pois repetia a todo o momento “que era burro e não aprendia nada”. Vale lembrar que a professora da sala de recurso trabalhou durante o ano inteiro auxiliando a professora titular, envolvendo

a turma toda, o que resultou num maior desenvolvimento do educando, tanto na aprendizagem como em comportamento.

Partindo do conhecimento que o educando já se apropriava, foram planejadas atividades que atendessem às suas necessidades. Essas atividades não eram diferenciadas, eram diversificadas, pois o objetivo da escola é integrar e respeitar o tempo que o educando necessita para que ocorra o processo de aprendizagem. Quando o aluno começou a desenvolver a leitura com muita dificuldade, entrava na sala, sentava e convidava a professora para ficar pertinho dele para ler, e quando conseguia ler uma palavra, por menor que fosse, o sorriso ficava estampado em seu rosto; assim, por várias vezes a professora chorava de emoção, e para nós era a maior felicidade.

Ao final do ano letivo pudemos observar grandes avanços na aprendizagem, pois ele melhorou a afetividade, o relacionamento com os colegas e professores, no entanto, para que se efetive a aprendizagem há um longo caminho pela frente.

Neste ano o aluno continua estudando em nossa escola e desde que nós, da área de ciências da natureza, iniciamos os nossos grupos de Trabalho (GT) e tivemos a oportunidade de estudar sobre o assunto “inclusão escolar”, percebemos que é preciso uma mudança em nossa educação. Para que se tenha sucesso é necessário que haja o comprometimento de todos. Assim, dialogamos muito com a professora da turma que participa do Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto este que está contribuindo muito para que ocorra a aprendizagem; e com a professora da sala de recurso, com o intuito de fazer com que o educando continue progredindo.

A professora realiza atividades que estimulam a oralidade, como a leitura coletiva, depois individual e interpretação, e também desenvolve jogos ortográficos e produções de pequenos textos e cálculos matemáticos.

A escola promove gincanas culturais, uma por trimestre, planejadas pelos professores e coordenação pedagógica, integrando todos os alunos da escola; além disso, trabalha com projetos e busca auxílio de parcerias para dar continuidade a este projeto.

A professora trabalha muito com jogos, pois acredita despertar a criatividade e a liberdade, favorecendo assim a aprendizagem pela

diversificação das metodologias. Através dos jogos e brincadeiras consegue desenvolver a concentração, a autonomia, a competitividade, pois exige que o aluno siga regras para poder vencer o jogo. E isto é prazeroso e satisfatório.

Segundo a professora, o educando está progredindo na escrita, na leitura e na matemática a passos lentos, pois necessita permanente atendimento individualizado. Ainda não possui concentração suficiente para desenvolver as atividades sozinho e precisa constantemente de estímulos e da ajuda da professora para realizar as atividades. O aluno também conta com o auxílio da professora da sala de recurso, que realiza um trabalho em turno inverso ao da classe comum para melhorar o desempenho em sala de aula. Esta profissional também visita com frequência as salas de aulas e os diferentes espaços escolares, a fim de dar orientações necessárias para que ocorra de forma eficiente a aprendizagem do educando.

Neste sentido, é de suma importância o diálogo constante entre a professora da turma, a professora da sala de recurso e a equipe pedagógica, discutindo o crescimento do educando e novas estratégias que venham a sanar as dificuldades, valorizando sempre suas potencialidades.

Por fim, acreditamos que é possível promover a inclusão. Sabemos que não é uma tarefa fácil, uma vez que exige planejamento, muito estudo, diálogo e uma postura que nos permita identificar as preferências, facilidades e as limitações dos nossos educandos.

Considerações finais

Quando fizemos o encontro na nossa Escola, refletimos sobre as dificuldades que encontramos para trabalhar a inclusão. Os professores são capazes de identificar as muitas dificuldades dos alunos. No entanto, muitas vezes, sentem dificuldades de trabalhar com a turma, já que o processo exige estratégias diferenciadas que sejam focadas nas necessidades do aluno, como: exposição das aulas, relacionar conteúdos a situações do cotidiano, mostrar exemplos concretos para poder ilustrar ideias mais

complexas, ter flexibilidade de tempo para realizar as atividades e conseguir a aceitação dos alunos inclusos em relação aos colegas.

Na medida do possível, a área consegue integrar os conhecimentos, mas acaba esbarrando na falta de tempo e em momentos nos quais a área possa reunir-se para planejamentos, pois todos têm uma carga horária bem condensada. Além disso, atualmente a estrutura física das Escolas ainda não apresenta todas as condições para receber alunos com deficiência física e não há recursos humanos.

Nós sabemos que a inclusão é uma realidade nas Escolas Públicas e que nós temos que buscar formação continuada para dar conta desta situação, capacitando os professores para tornar a inclusão uma realidade. É sabido que matricular o aluno e mantê-lo na escola não é incluí-lo, assim como as universidades não preparam os educandos para a inclusão.

Acreditamos que conseguiremos promover a inclusão se adequarmos as instalações físicas e planejarmos atividades diferenciadas focadas nas necessidades dos alunos. Pensamos que é possível realizar um trabalho que contribuirá para a inclusão de muitas pessoas e assim colaboraremos para uma sociedade mais humanizada, que respeite os direitos do cidadão. Neste sentido a escola é, sem dúvida, responsável direta por esta mudança.

Referências

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **E24 Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. 200 p.

Projeto interdisciplinar e os desafios das juventudes: te liga, gravidez tem hora

Carmelí Maria Escher²¹

Janete Teresinha Kunz²²

Marli Teresinha Beuren Walter²³

Paula Simone Jahn Joner²⁴

Simone Elenise Auth²⁵

Terezinha Dresch²⁶

Introdução

O adolescente possui características peculiares que são marcadas por alterações físicas e psicológicas, pela busca de autoafirmação, pelo sentimento de liberdade e pela contestação das regras estabelecidas pelos adultos. É um período de irreverência, em que viver no limite parece ser

²¹ Carmelí Maria Escher. Pós-Graduação em Interdisciplinaridade, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: carmeliescher@gmail.com.

²² Janete Teresinha Kunz. Pós-Graduação em Ensino de Física, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: kunz.janete@bol.com.br.

²³ Marli Teresinha Beuren Walter. Pós-Graduação em Estatística Aplicada, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: marliwalter@ibest.com.br.

²⁴ Paula Simone Jahn Joner. Pós-Graduação em Pedagogia Gestora com Ênfase em Psicopedagogia, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: paulasijoner@yahoo.com.br.

²⁵ Simone Elenise Auth. Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: siauth.siauth@gmail.com.

²⁶ Terezinha Dresch. Licenciatura Plena em Pedagogia, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: terezinha11dresch@gmail.com.

uma necessidade. Em consequência os adolescentes ficam expostos a uma série de problemas. Nesta fase muitas vezes se estabelecem os conflitos com os pais, pois os adolescentes buscam sua independência e veem seus pais como “ultrapassados e cafonas”. A mídia também exerce forte influência no comportamento dos jovens, através de apelos ao sexo livre e sem responsabilidade.

A proposta pedagógica de uma escola compromissada com a efetiva aprendizagem de seus educandos entra em ação através da transposição didática que norteia a escolha e o tratamento dado aos conhecimentos científicos para transformá-los em conhecimentos escolares; e ocorre mediante a contextualização e a interdisciplinaridade. A contextualização promove sentido aos conceitos estudados, fazendo a relação destes com a realidade dos educandos; e a interdisciplinaridade busca religar os conhecimentos específicos de cada disciplina para que seja possível a compreensão genérica dos fenômenos e dos fatos estudados.

Partindo desse pressuposto e através das reflexões acerca da proposta de trabalho dos Grupos de Trabalho - GTs, que se constituem numa formação continuada para os trabalhadores da educação básica para otimizar a educação pública básica na região macromissioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul – na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias com os profissionais das escolas estaduais e municipais, a equipe de professores do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena do município de São José do Inhacorá - RS elaborou e desenvolveu um projeto interdisciplinar baseado na problemática social dos jovens no que se refere à gravidez na adolescência. O referido projeto, intitulado: “Te liga, gravidez tem hora”, objetivou reconhecer os riscos e as consequências de uma gravidez precoce, os cuidados que um bebê exige e a responsabilidade da maternidade e da paternidade de adolescentes.

Desenvolvimento

A Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena de São José do Inhacorá - RS desenvolveu um projeto interdisciplinar acerca da prevenção da gravidez na adolescência com o objetivo de reconhecer os riscos e as consequências de uma gravidez precoce, bem como os métodos de prevenção.

A gravidez precoce é uma problemática social que atinge todas as classes sociais e precisa fazer parte das discussões da escola, pois mesmo que haja uma gama significativa de informações disponibilizadas, há a banalização do sexo pela mídia, o que pode influenciar negativamente os adolescentes.

De acordo com a OMS - Organização Mundial da Saúde, a adolescência é o período de vida entre 10 e 19 anos. O mesmo critério é adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído no ano de 1990, considera adolescente quem possui entre 12 e 18 anos. Fase em que o ser humano passa por várias mudanças biológicas que são universais e visíveis dando às crianças altura, forma e sexualidade de adulto, e na qual ocorrem também mudanças no plano cognitivo, social e de perspectivas sobre a vida.

O adolescente, “ser” em transformação, já não é mais criança, mas também ainda não é adulto. As mudanças, pelas quais perde a sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade, que se vai construindo nos planos consciente e inconsciente. Não quer ser como determinados adultos e escolhe outros como ideais.

Passa a dar grande importância ao grupo de amigos, em detrimento muitas vezes da família e muitas vezes se identifica com as experiências pelas quais seus amigos estão passando. É muito comum, no grupo de amigos, o surgimento de namoros e experiências sexuais. A sexualidade passa a ser muito presente na adolescência, os sentimentos são vividos com enorme intensidade e o jovem, ainda imaturo, não sabe como lidar com ela.

Mas a família é o primeiro modelo, é o referencial para que o adolescente possa enfrentar o mundo e as experiências que ainda estão

por vir. Daí a necessidade de diálogo entre pais e filhos, de estabelecer uma relação de confiança para que estes não busquem informações erradas ou incompletas com amigos ou parceiros que também não detêm conhecimento suficiente.

A gravidez na adolescência é um problema social que atinge a todas as classes sociais. Em muitos casos, muitas jovens mães são abandonadas ou muitas vezes nem sabem precisar quem é o pai da criança. São marginalizadas pelas famílias, não recebendo apoio emocional e suporte econômico, agravando ainda mais o problema.

A falta de diálogo na família, a influência da mídia na propagação do sexo liberado são fatores que interferem no comportamento dos adolescentes e na consequente gravidez.

Segundo Santos e Nogueira (2009, p. 48-56):

É mister mencionar que o mundo vem passando por inúmeras transformações nos mais diversos campos: econômico, político, social etc. O excesso de informações e a liberdade recebida pelos adolescentes os levam à banalização de assuntos como, por exemplo, o sexo. Essa liberação sexual, acompanhada de certa falta de limite e responsabilidade, é um dos motivos que favorecem a incidência de gravidez entre as adolescentes.

Na Biologia o conceito de gravidez diz respeito ao período que vai da concepção ao nascimento de um indivíduo. Entre os animais este é um processo puro e simples, mas para os seres humanos é diferenciado e depende da cultura de cada povo e da faixa etária em que ela ocorre.

Com o intuito de experienciar, de forma simbólica, os cuidados e as exigências que um filho necessita, cada aluno teve que cuidar de um pintinho durante uma semana. Em um Diário de Bordo criado pelos próprios alunos, conforme mostra a figura 8, a cada dia, no início da primeira aula, relataram sobre a alimentação, o frio, se o pintinho piou muito e as particularidades do convívio.



Figura 1: Diários de Bordo criados pelos alunos

Fonte: Professora Janete Teresinha Kunz, 2014

Em sala de aula foram desenvolvidas atividades que envolveram as diversas áreas do conhecimento. A área das Ciências da Natureza esteve presente com o propósito de reconhecer os riscos e as formas de prevenção da gravidez na adolescência e as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs. A área das Linguagens realizou um resumo a partir da leitura de um artigo científico acerca da temática, elaborou e encenou peças teatrais, promoveu reflexões sobre as mudanças do corpo da menina que engravida precocemente, e os alunos ouviram uma canção em Espanhol que reproduz a história de uma adolescente grávida, refletindo que esta é uma problemática presente também em outros países, e assistiram a um documentário relacionado ao tema. A área das Ciências Humanas buscou levantar dados de gravidez na adolescência no município de São José do Inhacorá – RS e região nos últimos dez anos fazendo o comparativo com dados das diversas regiões do País, reconhecendo os fatores sociais que interferem no número de casos. A área da Matemática valeu-se dos dados levantados para realizar a sua análise estatística.

O trabalho interdisciplinar se faz necessário e a cooperação coletiva é indispensável.

A cooperação é elemento indispensável ao trabalho interdisciplinar na escola. Caminhar junto, no sentido freireano, é o ideal. Isso não só do ponto de vista filosófico nos é pertinente,

mas no sentido dialético e metodológico acerca do modo como concebemos a complexidade da realidade e lhe atribuímos valor na composição de explicações científicas e culturais. Tomando tal premissa, revelamos que nenhuma área sozinha tem o prepotente poder de compor explicações totalizadoras acerca de um dado fenômeno (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 37).

Durante a execução do projeto foi evidenciado o protagonismo dos educandos através da pesquisa e o envolvimento dos professores de todas as áreas do conhecimento, buscando conexões entre os saberes específicos dos componentes curriculares com as temáticas desenvolvidas neste trabalho interdisciplinar.

Cada aluno teve que identificar o seu pintinho, pois em um momento do projeto foi solicitado que trouxessem o mesmo para a “creche” montada na escola.

Como culminância do projeto foi realizado um momento de socialização em que foram apresentadas as peças teatrais elaboradas pelos alunos e feita a apresentação de relatos do artigo lido e do documentário assistido. Também foram realizados relatos sobre os cuidados com o pintinho, relacionando-os com os cuidados de um bebê. Os alunos do primeiro ano apresentaram a canção em Língua Espanhola cuja letra trata de uma adolescente que engravida precocemente. Uma ex-aluna da escola foi convidada a falar sobre a sua experiência de gravidez aos 15 anos, as dificuldades enfrentadas, as renúncias de muitas atividades e a necessidade de adiar o sonho de realizar o curso de Direito.

A gravidez precoce, por ser uma situação imprevista e inesperada demanda adaptação de toda a família e muitas vezes demanda inclusive acompanhamento psicológico.

Mendes (2012) no seu relatório apresentado ao Centro de Educação Tecnologia e Pesquisa em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição – Escola GHC, como pré-requisito de conclusão de curso, em sua conclusão diz que:

A família é a base que poderá proporcionar segurança, afeto e auxílio para que tanto os adolescentes envolvidos quanto a criança que foi gerada se desenvolvam saudavelmente. Observou-se que a grande maioria desses jovens não tem autonomia e independência, condições financeiras, nem emocionais para

assumir a maternidade e, que por diversos fatores, a grande maioria abandona os estudos (Mendes, 2012, p. 14).

Para prevenir a gravidez na adolescência é salutar um convívio familiar saudável, em que pais e filhos mantenham uma relação de confiança e onde este assunto seja amplamente discutido.

A escola também exerce papel importante na prevenção da gravidez na adolescência e deve investir constantemente em projetos direcionados à educação sexual, pois este tema pode e deve ser trabalhado pelas diversas disciplinas.

Cada adolescente precisa ter à sua disposição os meios necessários para começar sua vida sexual, como informações sobre anticoncepção e transmissão de doenças, segurança emocional, tranquilidade e um canal de comunicação com pais, orientadores, professores e médicos que possam esclarecer todas as dúvidas que, naturalmente, aparecem. É com essas “ferramentas” que os jovens vão poder construir uma vida sexual saudável e equilibrada.

A problemática da gravidez precoce deve ser tratada com a mulher adolescente e também com os homens. Os jovens devem saber sobre os riscos da gravidez precoce em todos os seus aspectos, do moral ao social, assim como também da grande responsabilidade e até privação que pode ocasionar trazer um filho ao mundo.

Considerações finais

Pudemos perceber o sucesso do projeto desde o início, vendo os alunos divulgarem fotos e comentários nas redes sociais e demonstrando o apego ao animalzinho pela dedicação, retratando claramente o carinho e atenção que um bebê necessita para se desenvolver de maneira saudável.

Os alunos demonstraram interesse pelo assunto abordado e assumiram as ações do projeto com responsabilidade, de maneira a possibilitar o comparativo dos cuidados com o pintinho e os cuidados exigidos por um bebê humano.

Professores e alunos assumiram atitudes que revelaram conscientização da importância de vivenciar a adolescência de maneira sadia e responsável. A participação e envolvimento da família neste projeto também foi muito importante para que os objetivos fossem alcançados.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. Moderna. 2014.

MENDES, Jolce Riett. **Gravidez na Adolescência**. Publicado em 06 set. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/TRABALHO-JOICE-GRAVIDEZ-NAADOLESC%C3%84NCIA_06_setembro.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTOS, Cristiane Albuquerque C. dos; NOGUEIRA, Kátia Telles. Gravidez na adolescência: falta de informação? **Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente/UERJ.**, v. 6, n. 1, p. 48-56, jan/-mar 2009. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=42>. Acesso em 17 jun. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o ensino médio e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014**. Porto Alegre, 2011.

_____. **Propostas referendadas na Conferência Estadual de Reestruturação Curricular do Ensino Médio e Profissional da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul – 2011**. Porto Alegre, 2011.

Vivenciando atividade prática sobre chuva ácida nas aulas de Ciências da Natureza

Dolores Chechi²⁷

Giselda Turra Zamin²⁸

Veronice Aparecida Pisoni²⁹

Introdução

A formação continuada dos profissionais em educação, vinculada à proposta de otimizar a educação básica pública na Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, oportunizou momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares e a formação continuada de profissionais das escolas estaduais e municipais.

A proposta aqui apresentada foi organizada a partir das reflexões do Diário de Bordo gerado pela participação do GT Ciências da Natureza do Programa de extensão universitária - formação continuada de

²⁷ Dolores Chechi - licenciada no curso de Biologia e pós-graduada em Interdisciplinaridade. E-mail: dolores1@ibest.com.br.

²⁸ Giselda Turra Zamin - Licenciada em Ciências Curta e Plena em Matemática. E-mail: giseldazamin@yahoo.com.br.

²⁹ Veronice Aparecida Pisoni - Licenciada no curso de Química e Especialização em Gestão e Organização Escolar. E-mail: veronicepisoni10@hotmail.com.

trabalhadores em educação básica, organizado por diferentes instituições públicas e comunitárias, com a participação de seis Coordenadorias de Educação, núcleos do CPERS-Sindicato, Secretarias Municipais de Educação das regiões citadas e da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões do RS.

A intenção de compartilhar experiências e conhecimento com os professores se deu a partir de reflexões sobre a realidade, onde nossos alunos convivem com vários meios de comunicação. A partir disso faz-se necessário criar condições para que os alunos possam desenvolver a capacidade de acessar as diferentes formas do conhecimento. Além disso, é importante trabalhar a questão dos valores, entre eles a responsabilidade, a cooperação, a iniciativa e a autonomia. A participação ativa dos alunos no processo contribui para que o conhecimento seja compartilhado. Daí a importância da fala, da expressão e da convicção de cada um, para que se possa tornar o ambiente da sala de aula mais significativo para todos.

Segundo a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, das Diretrizes e bases da educação nacional](#), os estabelecimentos educacionais ofertam educação de qualidade no sentido de formação integral do sujeito, na qual o mesmo possa se apropriar dos conhecimentos para o seu crescimento pessoal. Neste relato, as metodologias utilizadas foram as aulas práticas, leitura de textos e, para complementar o conhecimento, propomos aos alunos uma pesquisa envolvendo temas discutidos pelos meios de comunicação, instigando-os para o desenvolvimento do pensamento científico. Esses instrumentos pedagógicos são usados no cotidiano da escola com o objetivo de desenvolver um olhar diferenciado sobre a realidade, formando assim sujeitos críticos e reflexivos.

O presente relato de experiência refere-se a situações de aprendizagens vivenciadas pelas professoras da área de Ciências da Natureza da rede Estadual de Ensino dos municípios de Tuparendi e Porto Mauá. O tema trabalhado foi Chuva Ácida, tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da realização de atividades experimentais.

Sua construção foi motivada e possibilitada pelo Grupo de Trabalho (GT) de Ciências da Natureza, organizado e coordenado pela 17ª

Coordenadoria de Educação de Santa Rosa, em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – *campus* Santa Rosa.

O principal objetivo do experimento foi a produção de chuva ácida, utilizando conceitos como: indicadores ácido-base, reações químicas, tipos de misturas, ácidos, bases, formação de gases tóxicos, pH, precipitação da água, entre outros. Pretende-se também a partir desse experimento, refletir sobre a importância de cuidar da natureza, principalmente em se falando dos gases que poluem nosso planeta, colocando em prática atitudes responsáveis do cidadão.

Desenvolvimento

A chuva ácida é um fenômeno que ocorre no meio ambiente e, entre outras causas, a principal é a queima de combustíveis fósseis como carvão mineral, petróleo etc. Esse fenômeno é um problema ambiental que pode causar prejuízos econômicos e sociais ao Planeta.

É importante ressaltar que, naturalmente, a água da chuva já é ácida. Quando temos emissão do dióxido de carbono (CO_2) na atmosfera a chuva torna-se mais ácida, portanto, quanto maior for a poluição, mais ácida se tornará a chuva.

A chuva ácida é provocada principalmente por fábricas e automóveis que queimam combustíveis fósseis, como o carvão e o petróleo, e lançam dióxido de enxofre e de nitrogênio na atmosfera. Esses gases combinam-se com o hidrogênio presente na atmosfera sob a forma de vapor de água. Assim, as águas da chuva, geada, neve e neblina ficam carregadas de ácido sulfúrico ou ácido nítrico. Passa então a existir o risco da chuva ácida que, ao cair na superfície, altera a composição química do solo e das águas, atinge as cadeias alimentares, destrói florestas e lavouras, ataca estruturas metálicas e edificações. Assim “a chuva ácida não destrói apenas a natureza, ela pode deteriorar monumentos de calcário ou de mármore e estruturas metálicas de construção.” (SANTOS; MÓL, 2005, p. 459).

Outro problema da chuva ácida é que, como sua principal causa são os gases tóxicos presentes na atmosfera, devido à movimentação destes

gases ela pode ocorrer em locais onde não há queima de combustíveis. Neste sentido, de acordo com Santos e Mól (2005), os gases da chuva ácida ultrapassam fronteiras entre os países, causando efeitos nos rios, solos e lagos. São responsáveis pela destruição de grandes áreas de florestas e extinção de vidas em alguns rios e lagos.

Entre tantos prejuízos que a chuva ácida provoca, destacamos alguns como: corrosão dos materiais usados nas construções civis, destruição de represas e turbinas de hidrelétricas, acidificação de lagos etc. No caso dos lagos, o efeito da chuva ácida afeta o equilíbrio do ecossistema local. As árvores atingidas pela chuva ácida podem ser danificadas, devido às reações que ocorreram, ocasionando a destruição das florestas. Neste sentido, de acordo com Santos e Mól (2005 p. 459) “a chuva ácida é responsável por diversos problemas ambientais. Com a acidez elevada, a fotossíntese torna-se lenta, podendo causar a morte das plantas”.

Algumas maneiras de evitar a chuva ácida são através de campanhas governamentais para incrementar o uso de transporte público ou solidário, pois ao diminuir o número de carros a quantidade de poluentes também diminui; regulamentar e fiscalizar o uso de filtros em chaminés de fábricas. Outras medidas seriam o reflorestamento de áreas desmatadas, o incentivo à utilização de combustível com baixo teor de enxofre e aprimorar o conversor catalítico para diminuir a emissão de gases poluentes.

O plano de trabalho é uma ferramenta importante para a realização de uma boa aula. Pode ser comparado como um guia onde constam o desenvolvimento das atividades, os objetivos e conteúdos previstos. Segundo o texto “Chuva ácida” publicado no *site* Canal do Educador, as atividades experimentais, contribuem para despertar no aluno o interesse, a observação e a construção do conhecimento, relacionando a teoria com a prática. Portanto devem fazer parte do planejamento do professor.

Retomando o que é dito no texto, a chuva contém um pequeno grau natural de acidez. Entretanto, esse processo é agravado em virtude do grande lançamento de gases poluentes na atmosfera, principalmente em cidades industrializadas e com grande quantidade de veículos

automotores em circulação. Ressalte-se também os problemas causados em decorrência das chuvas ácidas que prejudicam as lavouras, alteram os ecossistemas aquáticos, contribuem para a destruição de florestas, danificam edifícios, contaminam a água potável, prejudicam a saúde humana (irritação dos olhos, pele, trato respiratório, tosse...), agredem as células dos tecidos vegetais, alteram o pH do solo e contaminam a água dos rios e lagos provocando a morte de peixes.

Dando sequência à aula sobre o tema chuva ácida, foi proposta a exibição de um vídeo que complementa o assunto, trazendo a tecnologia como mais uma ferramenta para a sala de aula auxiliando na aprendizagem.

Para que as aulas de ciências sejam mais proveitosas e dinâmicas, sugerimos que os conteúdos abordados possam ser de forma prática, fazendo uso do laboratório de ciências ou qualquer outro ambiente da escola que não seja o da sala de aula, para visualizar o processo de formação da chuva ácida. Considera-se que a aula prática é um instrumento didático de fundamental importância para o processo de aprendizagem significativa, e deverá estar relacionada com os conceitos científicos.

A partir de situações problemas, os estudantes buscam respostas às suas indagações, elaboram e testam hipóteses, mediadas pelo(a) professor(a), organizam e registram resultados, discutem o significado dos resultados esperados e, sobretudo, o dos inesperados, usando as conclusões para a construção dos conceitos pretendidos.

Pergunte aos alunos: O que pode provocar a chuva ácida, que é tão prejudicial ao ambiente? Espera-se que os alunos digam que como a água reage com os gases poluentes do ar e torna-se ácida.

Durante o procedimento foram utilizados os seguintes materiais e reagentes: um frasco de vidro de boca larga com tampa, uma colher de sopa, fósforo, conta-gotas, pipeta, fita adesiva, papel de filtro, dois béqueres, repolho roxo, água da torneira, bastão de vidro, bico de Bunsen com tripé, tela de amianto, fenolftaleína e enxofre.

Primeiramente adicionamos água e pedaços de repolho roxo dentro de um béquer e levamos ao aquecimento com o auxílio de um bico de Bunsen, do tripé e da tela de amianto. Com um bastão de vidro agitamos

a mistura até a formação da coloração roxa. Retiramos a mistura do fogo e com o papel de filtro, filtramos a solução para a retirada das partículas sólidas.

Colocamos esta solução no vidro com tampa até atingir metade de sua altura. Dobramos a colher de modo que encaixe no recipiente e acrescentamos nela o enxofre, com um palito de fósforo iniciamos sua queima, vedamos o frasco com a tampa e a fita adesiva para ficar completamente isolada do ambiente externo (Figuras 1 e 2).



Figura 1 - Demonstração da prática 1

Fonte: Pisoni, 2014



Figura 2 - Demonstração da prática 2

Fonte: Pisoni, 2014

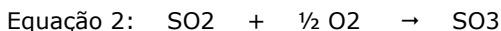
Vimos que ocorreu a formação de uma fumaça semelhante a uma névoa dentro do recipiente. Retiramos rapidamente a fita adesiva, a tampa e a colher com o restante do enxofre que não sofreu combustão e em seguida recolocamos a tampa para impedir a saída do gás formado. Agitamos o frasco para que o gás reagisse com a água.

Durante os procedimentos, os alunos observavam e questionavam sobre o que estava ocorrendo dentro do frasco, e entre as dúvidas surgidas temos: porque houve sobra do enxofre? Existia gás oxigênio dentro do frasco? Ao queimar o enxofre, qual é o gás produzido? Por que ao agitarmos o frasco houve o desaparecimento da névoa e da cor do indicador – repolho roxo? O que acontece se respiramos o gás produzido na queima do enxofre?

Verificamos que a coloração característica do repolho roxo desapareceu, pois houve a produção do ácido sulfúrico.



Na queima, o enxofre reage com o gás oxigênio, produzindo o dióxido de enxofre.



O dióxido de enxofre reage com o gás oxigênio, produzindo o trióxido de enxofre.



O trióxido de enxofre reage com água, produzindo o ácido sulfúrico.

O indicador ácido-base, que foi produzido com o repolho roxo, ao entrar em contato com o ácido sulfúrico, formado a partir da queima do enxofre, sofreu uma mudança de coloração, tornando-se incolor.

Podemos confirmar a formação do ácido sulfúrico acrescentando com um conta-gotas algumas gotas de fenolftaleína, que sempre em presença de ácido permanece incolor.

Importante ressaltar para os alunos que o gás produzido no interior do frasco foi o ácido sulfúrico, o qual não deve ser inalado, nem ingerido por se tratar de um ácido forte e que, mesmo sendo diluído,

é altamente corrosivo, provocando queimaduras em células dos tecidos animais e vegetais.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento do assunto, foi possível levar os alunos a refletirem sobre a importância de estar atento ao que acontece com o ambiente tanto local como global. Feitas estas considerações, propomos mais um momento em que os alunos foram avaliados a partir de um relato por escrito em relação aos objetivos propostos para esta atividade e de uma pesquisa com a intenção de buscar mais conhecimentos sobre o tema, numa perspectiva de que a avaliação seja formativa, implicando no crescimento pessoal e na interdisciplinaridade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 23 dez.

CANAL DO EDUCADOR. **Chuva ácida**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/chuva-Acida-1.htm>>. Acesso em: 09 set. 2014.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza. **Química e sociedade**. Volume único, ensino médio. São Paulo: Nova Geração, 2005. p. 458-9.

Inclusão para além da prática de ciências da natureza

Francisléia Cristina Motta Bogler Berwing³⁰

Ida Laura Marmitt³¹

Lezita Zalamena Schmitt³²

Neide Marlene Traesel³³

Suéli Daline Aurélio Fagundes³⁴

Stefani Smaniotto³⁵

Introdução

A educação brasileira, nos últimos anos vem apresentando alterações em diversos âmbitos, inclusive na Educação Especial, principalmente em relação a suas políticas públicas.

³⁰ Pós Educação Especial e Inclusiva – UNINTER – Licenciatura Ciências Plenas Biologia. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. francisleiabogler@yahoo.com.br.

³¹ Especialização Metodologia do Ensino – Biologia e Química – FACINTER, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – FATEC – Licenciatura Ciências Biológicas – UNIUI. Instituto Educacional Visconde de Cairu. idalauramarmitt@yahoo.com.br.

³² Mestre em Ecologia – URI – Erechim - Licenciatura Plena em Química- UNIUI. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. lezitazs@yahoo.com.br.

³³ Especialização Tecnologias da Informação e Comunicação – USFM. Licenciatura Ciências Biológicas – UNIUI. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. neidetraesel@syon.com.br.

³⁴ Especialização Ensino de Biologia e Química – FACINTER- Licenciatura em Ciências Plenas em Química – UNIUI – Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. sueliaurelio@gmail.com.

³⁵ Licenciatura Ciências Biológicas – UNIUI. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. stefani.s@hotmail.com.

Os movimentos relacionados à inclusão se manifestam mediante o conceito de inclusão social. Conforme Valim e Tiozzo (2010) “o processo de inclusão na escola pública é o da valorização do aprendizado e da produção de conhecimento, é o respeitar o tempo do aluno, é a estética da sensibilidade, é o tempo da solidariedade na construção subjetiva de cada cidadão”. Nesse processo, tanto escolas quanto professores, famílias e estudantes terão que participar da reorganização.

Ao se pensar em inclusão é necessário um repensar político, social e pedagógico, considerando o direito, e o dever, à educação a todos. Pensar em inclusão social nos remete, necessariamente, ao seu reverso: a exclusão social (BRASIL, 2004).

As principais mudanças no processo de Educação Inclusiva foram propostas a partir da reformulação das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No Artigo 1º da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) consta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, na rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Para fins dessas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2009).

É oportuno lembrar que: O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas de cada educando. Embora com atividades diferenciadas, deve estar articulado com a proposta escola regular (brasil, 2007).

Uma forma de considerar inclusão educacional, segundo Carmo *et al.* (2012), é o processo no qual a sociedade se adéqua para incluir, em todas as suas esferas, aquelas pessoas consideradas diferentes dos demais da comunidade a que pertencem. Nesse sentido, o processo

de inclusão implica oferecer aos portadores de necessidades especiais oportunidades e condições dignas para o exercício da cidadania.

Este relato tem por objetivo delinear situações vivenciadas que envolvam ações educativas includentes, promovendo o interesse, motivando e estimulando o conhecimento, como forma de garantir o direito a aprendizagem.

Desenvolvimento

A família e a sociedade, ou seja, o meio no qual a criança com necessidades especiais se desenvolve, precisam proporcionar condições favoráveis para que esta cresça de maneira saudável e feliz.

Reverendo um pouco a história da educação especial, pode-se observar as dificuldades que enfrentavam as pessoas com alguma deficiência, relacionadas à incapacidade e ao defeito; aquele que não se encaixasse nos padrões da grande maioria da população era isolado e até excluído. Era realmente uma atitude de ignorância da sociedade com relação às pessoas com necessidades especiais.

Frequentemente, a maneira como as necessidades especiais são percebidas e compreendidas pelas pessoas, reflete a forma de pensar da sociedade, ou seja, a cultura das pessoas, que distingue os ditos deficientes dos não deficientes.

A política pública e social, já está oportunizando o acesso e a permanência das pessoas portadoras de deficiências, e as escolas também, talvez não com a qualidade de que teriam direito; e é isso que é preciso mudar: possibilitar o acesso e a permanência dos sujeitos de forma justa, com qualidade. Atualmente, já é possível visualizar um crescimento dos portadores de necessidades especiais nas ruas e espaços públicos que antes não existia (TOURAINÉ, 1998, p. 13).

Quanto mais moderna é uma sociedade, mais rapidamente muda e age profundamente sobre si mesma e mais elimina as barreiras e as distâncias sociais herdadas do passado. Quanto mais apela à razão, menos suporta o peso da tradição.

Também são necessárias mudanças estruturais na sociedade como um todo, que permitam perceber as deficiências de forma positiva, aceitando as diferenças e proporcionando, através de políticas econômicas e sociais, condições dignas de vida a toda a população.

A família por falta de conhecimentos sobre a necessidade especial de seu filho ou filha, pode tornar a sua vida mais difícil. Aceitar um filho que necessita de cuidados especiais exige dedicação e coragem. Muitas famílias relatam que, após superados o susto e a tristeza, se descobriram apaixonadas por seus filhos. Um filho surdo, por exemplo, poderia exigir dos pais um curso de libras, que seria uma maneira de se comunicarem normalmente. Um cadeirante necessita de uma cadeira de rodas, além de rampas de acesso, entre outros, e de auxílio para realizar algumas atividades, mas muitas outras, ele realiza sozinho. Isto quer dizer que não é tão difícil a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Nesse sentido existe um impedimento para essas pessoas realizarem atividades cotidianas, caso não tenham acesso a suportes instrumentais, físicos, entre outros, mas isso não representa uma incapacidade. Depende de como a família enfrenta essa deficiência e se dispõe a superar as dificuldades impostas por essa condição. São fundamentais os recursos e os apoios especializados oferecidos por profissionais, médicos, psicólogos e professores, no sentido de possibilitar a participação nas atividades escolares e da comunidade em geral, favorecendo a autonomia dessas pessoas com necessidades especiais.

Segundo Telford e Sawrey (1988), a família do indivíduo é o principal agente intermediário através do qual essas unidades sociais mais vastas exercem suas influências sobre o indivíduo.

É fundamental que os pais sejam treinados para compreender e auxiliar o seu filho com necessidades especiais e recebam também orientações sobre como interagir da melhor forma com ele, aprimorando as estratégias de ensino, de maneira a promover o desenvolvimento integral da criança.

O modelo de relação que se propõe é o de dar maior atenção aos aspectos contextuais da relação entre família e profissionais, tornando a colaboração entre ambos, mais acessível. Busca-se um equilíbrio entre pais e especialistas, valorizando opiniões e interesses dos pais, partindo

do conhecimento e experiência que ambos possuem, para tomar decisões com relação às crianças.

Na parceria entre pais e profissionais, podem ocorrer diferentes formas de cooperação, como por exemplo, a troca de informações entre ambos, sugestões de atividades para serem feitas em casa e participação nas atividades propostas, tanto dos pais como dos filhos.

Além da motivação, as famílias precisam ter conhecimento sobre as diferentes maneiras de educar seu filho, levando em consideração o tipo de deficiência que ele apresenta, recursos disponíveis e os direitos que possui. A família precisa ter habilidade em resolver problemas, estabelecer planos para atingir suas metas e enfrentar suas dificuldades; e para que isso aconteça, precisa adaptar-se a novas situações quando necessário e desenvolver estratégias para lidar com essas situações. É fundamental um relacionamento flexível e pronto para mudanças. A comunicação ainda é um ótimo caminho para se vencer as mais diversas dificuldades que surgem durante a trajetória.

Talvez a etapa da avaliação, de diagnosticar a criança com deficiência, seja a mais difícil; muitos familiares se omitem, sem conhecer a importância do reconhecimento precoce para possibilitar o desenvolvimento adequado da criança. O principal objetivo da avaliação não é encontrar características que classificam as crianças em certas categorias de deficiências, mas sim constatar suas verdadeiras possibilidades, seu perfil evolutivo, suas limitações e atrasos, descobrindo suas reais potencialidades, para daí então chegar a um provável diagnóstico. A partir do diagnóstico, do início do tratamento, do reconhecimento das potencialidades e não somente dos limites impostos pela deficiência, é fundamental procurar novas possibilidades de desenvolvimento e sugestões de possíveis adaptações que auxiliam a criança com necessidades especiais.

Tanto os profissionais da educação como os da saúde devem analisar, primeiramente, as potencialidades de desenvolver e de aprender de cada um, avaliando quais são os recursos necessários e qual tipo de escola necessitam para conseguir evoluir de maneira satisfatória. Os profissionais envolvidos na avaliação devem ter o cuidado de não somente limitar as crianças, mas também incentivar, através do

diagnóstico, possibilidades diversas de desenvolvimento e orientar a família sobre os encaminhamentos necessários.

É importante relembrar a questão da prevenção, quando possível, pois muito pode ser evitado se forem tomados os cuidados básicos, como exames pré-nupciais obrigatórios, acompanhamento pré-natal efetivo, programas de imunização, entre outros, que muitas vezes, não são oferecidos pelas organizações governamentais.

A falta de informação, de saneamento básico, a pouca qualidade no atendimento público de saúde, implicam ainda mais consequências para a população, causando mais prejuízos e deficiências nas crianças. Seria muito mais fácil e econômico tomar algumas medidas de prevenção frente às deficiências, ações tanto políticas como sociais, e não somente na área da saúde.

São necessárias revisões periódicas das condições socioeconômicas e culturais das famílias, através de um trabalho de prevenção para a população, evitando situações que possam causar algum tipo de deficiência ou minimizar os efeitos quando já diagnosticada a deficiência.

A sociedade que conhece as maneiras de prevenir as causas geradoras de deficiências poderá evitá-las. Cabe aos seus membros criarem planos que envolvam as famílias, e estas se mobilizarem com atitudes preventivas, minimizando ou evitando consequências maiores à criança. As famílias precisam se conscientizar da importância de sua participação na formação de seus filhos, principalmente, quando possuem alguma doença ou situação de risco em que exigem maior atenção.

É indispensável que toda a sociedade perceba o quão importante são os estímulos precoces, uma família presente, uma escola acolhedora e uma sociedade de fato inclusiva, que através de atitudes simples faz toda a diferença.

Experiências vivenciadas

Tendo em vista a existência de diversos casos de educandos que necessitam de atendimento especializado, torna-se cada vez mais

necessária a busca por informações e apoio especializado no que tange ao melhor acolhimento destes educandos, garantindo-lhes aprendizagem.

No dia a dia, diversas situações são observadas e despertam a curiosidade do educador frente às dificuldades e/ou grandes facilidades manifestadas na aprendizagem. Para o educador isto deve ser considerado um sinal de alerta, pois é necessário prestar mais atenção a ponto de, sentindo-se impossibilitado de resolver, encaminhar cada caso para órgãos especializados.

Muitos educandos chegam à escola apresentando atestados médicos que comprovam a sua necessidade de atendimento especializado. Nesses casos é possível ter-se um norte, um princípio orientador, pois sabido o seu grau de necessidade, parte-se deste para auxiliá-lo na melhoria da aprendizagem.

Vários casos poderiam ser aqui citados de exemplos vivenciados na Escola, mas em todos há uma preocupação: como é possível atender melhor este educando sem que se sinta, de certo modo, diferenciado?

Educandos que necessitam de atendimento especializado percebem suas “diferenças”; mas como fazer para que isto não aconteça? Acredita-se que é fundamental o trabalho em conjunto; educadores e educandos devem estar dispostos à aceitação, à mudança e consequentemente trabalharem para a inclusão. O trabalho deve ser igualitário, porém analisado e avaliado de forma diferenciado, de modo que permita o conhecimento teórico e prático dos conceitos trabalhados. Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual, num processo de autorregulação da aprendizagem, no qual assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades (BATISTA, 2006).

Em nossa escola, mesmo sem ter sala especial para atendimento a estes educandos, os educadores utilizaram métodos diferenciados de trabalhos, nos quais as atividades são realizadas em grupos diferenciados e organizados pelos professores. São trabalhos de pesquisa envolvendo multimídia, atividades escritas nas quais são expostos em forma de autoanálise, ou autoavaliação, atividades que permitam ao educando manifestar a sua vontade e escolha por tema de seu interesse. Cabe aqui lembrar a importância da “Feira do Conhecimento”.

Educando especial em aulas de Ciências

Uma das experiências vivenciadas pela escola foi em 2011, na qual um educando que apresentava, de certo modo, dificuldade de aprendizagem, passou a ser parte integrante. A orientação de órgão mais especializado foi que deveriam ser realizadas atividades diferenciadas e de acordo com a sua capacidade de assimilação de conhecimento. Sendo assim, diversas atividades foram programadas especialmente para melhor atendê-lo e, também, de modo a seguir as orientações.

Este educando era muito afetivo e amoroso, percebia que suas atividades eram diferenciadas. Como escola, em especial, como educadores, foi necessário repensar as atividades, pois da forma como estavam sendo conduzidas, despertavam o desinteresse do educando pelas atividades. Assim, a escola precisa muitas vezes rever sua postura e conduta, pois em vez de incluir, muitas vezes serve de produtora de exclusão social. Assim, precisam ser ressignificadas de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos (MEC, 2007).

Prioste, Raíça e Machado (2006, p. 51) apontam que:

A mudança na concepção e na prática pedagógica do sistema educacional como um todo se faz necessária quando se propõe uma educação inclusiva. Reorganizar a escola, rever concepções que pautam o planejamento pedagógico, assim como refletir sobre os padrões relacionais entre os integrantes da comunidade escolar são aspectos importantes quando se pretendem favorecer ambientes de aprendizagem pautados nos princípios da inclusão.

Diversas atividades passaram a fazer parte de um todo, as quais poderiam ser analisadas e avaliadas de forma diferenciada, trazendo satisfação e interesse de forma única e integral.

É preciso levar em consideração toda a aprendizagem e conhecimento adquiridos pelo educando, mesmo que, de forma diferenciada. Este sempre sabe algo, porém no tempo e no jeito que

lhe é próprio, sendo fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e nunca desista de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2006).

Para minimizar as possíveis diferenças, foi desenvolvido trabalho onde inicialmente, propôs-se o estudo dos conceitos de água, fórmula química, propriedades, tipos e quantidade de água presente em alimentos e em seres vivos, leitura de textos e questionamentos.

Após, todos os educandos deveriam observar a passagem dos estados físicos da água, tais como, a água fervendo em uma chaleira e a formação do gelo em um freezer, analisando o aspecto físico e o aumento do volume.

Em laboratório de Ciências, foi construído um filtro, demonstrando o funcionamento e a infiltração no solo.

Também foi estudado o ciclo da água, a distribuição, o consumo e o seu tratamento. E para finalizar, foi realizada uma visita à Estação de Tratamento de Água da Corsan.

Esta foi uma forma encontrada de ensinar que proporcionou aprendizado sem se fazer referência às “diferenças” que cada educando apresenta. Neste processo, o educando não percebeu que estava sendo avaliado de forma diferenciada, onde foi valorizado cada passo, cada dizer, cada relato, cada pronunciamento.

Assim se espera que educação inclusiva seja uma forma diferenciada de ensinar, de modo que cada um tenha direito à aprendizagem e ao conhecimento de acordo com as suas limitações e possibilidades.

Portanto, acredita-se que o educando incluso, não pode receber atividades diferenciadas de seus colegas; o que ele precisa é ser avaliado de forma diferenciada. Precisa estar num ambiente acolhedor, no qual se sinta parte de um todo.

Experiência com uma aluna com Síndrome de Down

Logo que iniciei meu trabalho no magistério estadual, tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna com síndrome de Down, uma menina meiga e querida.

Vou relatar um fato que aconteceu no primeiro dia de aula na escola. Eu estava na turma do 7º ano, por volta das 14 horas da tarde, e chegou a menina em minha aula. Aí perguntei para ela se o transporte havia atrasado, por ela chegar àquela hora da tarde, sendo que a aula começava às 13hs25, e se estava tudo bem com ela. Respondeu-me que sim, o transporte havia atrasado e estava tudo bem. Naquele momento continuei com a minha aula.

Mais tarde comentei o fato na sala dos professores e fiquei sabendo que a menina não tinha se atrasado, mas, sim, que estava na turma do 8º ano quando a coordenadora a buscou e a encaminhou para o 7º ano. Estava certa de que não havia sido reprovada e tinha passado para o 8º ano, sendo esse o verdadeiro motivo de seu atraso em minha aula. Queria ser tratada igual a todos os seus colegas, mesmo que muitas vezes fosse prejudicada. Ela não queria provas ou trabalhos diferentes dos seus colegas, fato esse que fazia questão de verificar.

Trabalhar com esta menina foi um grande aprendizado que me possibilitou perceber que nós professores devemos e precisamos tratar as pessoas com necessidades especiais como elas gostam de serem tratadas, mesmo que não seja muitas vezes como deveria ser. Devemos agir e acordo com o meio de vida e das pessoas que vivem nele necessitarem, e para isso precisamos nos adaptar a novas e diversas situações.

Educando especial no Seminário Integrado

O educando possui 18 anos, e aos 10 anos teve uma hipóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro) devido a um acidente, um

afofamento. A avó é a sua responsável e relata que o adolescente tem consultas psicológicas frequentemente. Após o acidente a criança teve que reaprender a viver no mundo, teve que fazer uma readaptação social. Iniciou um curso no SENAI no início de 2013 e, atualmente, no período da tarde, trabalha como auxiliar de estoque.

O educando é criativo e possui gosto e habilidade para a arte. Sua fala é lenta, a escrita dispersa e o pensamento fragmentado. Possui dificuldade em acompanhar o raciocínio e de organizar seu pensamento.

Apresenta dificuldade na aprendizagem e baixo rendimento escolar. Seu intelecto necessita de distintos apoios para que ele possa organizar o pensamento, já que a sequência dos seus pensamentos parece ser interrompida. Tem dificuldade de acompanhar as atividades realizadas em sala (tanto nas individuais quanto nas coletivas), dificuldade para compreender as informações e de expressá-las através do diálogo e da escrita.

O educando tem um grande número de faltas, o que compromete ainda mais a construção do conhecimento e faz com que ele tenha dificuldade em acompanhar a sequência dada pelo professor. Ele é acompanhado de modo especial; são necessárias formas alternativas de trabalho em aula. As atividades encaminhadas para serem realizadas fora do âmbito escolar não costumam retornar.

Como uma forma de agradar aos colegas e de certa maneira, “ser aceito” pela turma o educando dança e faz gracinhas em sala. Fato marcante ocorreu no laboratório de informática, onde os educandos estavam digitando um texto que havia sido redigido por eles próprios. O aluno especial passou três aulas escrevendo uma frase e apagando, provocando um grande impacto e uma imensa preocupação acerca de como trabalhar com educandos especiais.

Seria importante, a possibilidade de que, em algum momento da semana, o educando frequentasse sala especializada em AEE, no contraturno, em outra escola que possui este recurso, já que a nossa escola ainda não possui.

É um desafio constante, e é necessário encontrar um caminho que lhe permita a construção do raciocínio lógico e coerente.

Conclusão

Partindo de pequenas ações, é possível estimular o conhecimento promovendo o despertar do interesse mútuo. Unindo a teoria e a prática, o trabalho torna-se mais instigante e produtivo, aumentando a motivação e, conseqüentemente, o aprendizado.

Quando há uma estrutura familiar saudável, o estímulo à superação de dificuldades se dá de maneira espontânea. A educação deve estar naturalmente baseada na aprendizagem, no respeito às regras e no enfrentamento das adversidades. Desde a tenra idade, a criança é naturalmente ansiosa, demora um pouco a aprender que terá uma pessoa, que suprirá suas demandas.

Os especialistas ressaltam que os pais e professores devem servir como modelos, demonstrando confiança, integridade e boa autoestima, uma vez que são responsáveis em transformar seus filhos e alunos em adultos, apoiando o que eles sentem, e não apenas diminuindo os seus medos.

Toda criança, e principalmente, aquela que possui necessidades especiais, precisa se sentir segura para expressar suas emoções e enfrentar seus medos.

Educandos considerados inclusos não podem receber atividades diferenciadas, pois isto seria um ato excludente, já que o direito da aprendizagem deve ser respeitado de acordo com seu tempo e espaço.

Quando uma criança com necessidades especiais tem um bom desenvolvimento emocional e afetivo na família e na sociedade, incluindo a escola, ela terá ótimas chances de ser um adulto saudável e feliz.

A inclusão dos portadores de necessidades especiais resgata nos indivíduos a cidadania, o direito de satisfazer seus desejos que, antes quando confinados em casa, não eram permitidos.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68p.

BRASIL, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Inclusão Social. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado.** Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. **Org. FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP)**, equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília, 2007. 4 v.

CARMO, C. R. S.; MIRANDA, G. J.; BIFI, C. R.; CARMO, R. O. S. **INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Cadernos da FUCAMP**, v. 11, n. 15, p. 1-11, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo. Moderna, 2006.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Questões sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental.** São Paulo: Ed. Avercamp, 2006. 110 p.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e Superdotação, Problema ou Solução?** 2 ed. Curitiba: IBPEX. 2008.

TELFORD, Charles.W.; SAWREY, James. M. **O indivíduo excepcional.** Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 660p.

TOURAINÉ. Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático.** Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998. 110p.

VALIM, Rosângela; TIOZZO, Arnaldo Ap. A escola inclusiva não perderemos você: um relato de experiência. **Revista Pandora Brasil**. N. 24. p. 1-11, 2010.

Grupo de Estudo Ciências da Natureza - Doutor Maurício Cardoso: um relato de experiência

Dulci Feix³⁶

Eliane Rute Jeske³⁷

Gládis Bremm³⁸

Janete Kutzner Hengen³⁹

Roberta Mattjie⁴⁰

Rogério Luis Dotto⁴¹

³⁶ Pós-graduada, modalidade “Latu Sensu” em Ciências do Meio Ambiente, Faculdades Integradas de Palmas- FACIPAL - Palmas, PR. Graduação em Ciências (1º Grau), Dom Bosco, Santa Rosa, RS. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso. dulcifeix2013@gmail.com

³⁷ Pós-graduada, modalidade “Latu Sensu” em Psicopedagogia Institucional, Faculdades Integradas de Palmas- FACIPAL- Palmas- PR. Licenciatura Plena- Ciências - Habilitação Biologia, Unijuí. Licenciatura Curta - Ciências, Faculdades Integradas de Santo Ângelo, RS. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso. elianejeske64@gmail.com

³⁸ Pós-graduada, modalidade “Latu Sensu” em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Física e Matemática, Faculdades Integradas de Amparo, SP, *Campus* Ituporanga, SC. Licenciatura Plena – Física, Unijuí. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso. gladisbremm@luanett.com.br

³⁹ Licenciatura Plena - Ciências - Habilitação Biologia, Unijuí. Ciências- Licenciatura de 1º Grau, Unijuí. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Antônio Vieira. janetekhengen@yahoo.com.br

⁴⁰ Pós-graduada, modalidade “Latu Sensu” em Educação Ambiental, UNICID. Licenciatura em Biologia, Unijuí. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Otalísio Hartemink. roberta.mattjie@hotmail.com

⁴¹ Pós-graduado, modalidade “Latu Sensu” em Química, Universidade Federal de Lavras-MG. Licenciatura Plena – Química, Unijuí, Santa Rosa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Bom Bosco, Santa Rosa. Professor da Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso. rl.dotto@bol.com.br

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar e compartilhar as experiências de um grupo de estudos realizado entre abril e outubro de 2014, formado por seis educadores da área Ciências da Natureza do município de Doutor Maurício Cardoso, RS. Os encontros foram organizados por três educadoras, identificadas como multiplicadoras, a partir dos encontros do Grupo Regional da área Ciências da Natureza, e mais três educadores, que completam todos os professores da área Ciências da Natureza no citado município. Os encontros Regionais deram suporte e sugeriram temas a serem abordados na realidade das escolas. O Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso, desenvolveu os estudos organizados em reuniões de área que envolveram a participação de todos os seus integrantes através de leitura, apresentações, experimentação e debates sobre o tema e textos selecionados.

Caracterização do Grupo de Estudo

O Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso é fruto do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Grupos de estudos – GT: Ciências da Natureza, com encontros regionais realizados no IFF- Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, sob a orientação regional das professoras Cléria Bitencorte Meller e Raquel Fernanda Ghellar Canova.

O Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso foi constituído por Escolas Municipais e Estaduais de Educação situadas no município de Doutor Maurício Cardoso: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Otalísio Hartemink, Escola Estadual de Educação Básica Dr. Maurício Cardoso e Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Antônio Vieira. Esta última é classificada como Escola do Campo, sendo o currículo seriado até o final do ano letivo de 2014, passando a ser organizado em ciclos a partir do ano letivo de 2015, priorizando o desenvolvimento de atividades relacionadas a práticas agrícolas, já que

estas fazem parte do contexto vivencial da comunidade onde a escola está inserida.

O Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso é composto por seis educadores: Gládis Bremm, Janete Kutzner Hengen, Roberta Mattjie, multiplicadoras; Dulci Feix, Eliane Rute Jeske e Rogério Luis Dotto, os demais professores da área. Os educadores citados ministram aulas de Ciências para o Ensino Fundamental; ou Biologia, Química e Física para o Ensino Médio. Seu caráter interdisciplinar possibilita a análise e discussão de diferentes pontos de vista, contribuindo para ampliar significativamente as ressignificações dos estudos e temas propostos.

Metodologia

A preparação e a organização do Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso foram desenvolvidas em dois momentos, com espaços e tempos pedagógicos:

1. Um encontro mensal, com duração de quatro horas, do Grupo Regional de estudos – GT: Ciências da Natureza, realizados no IFF- Instituto Federal Farroupilha, *Câmpus* Santa Rosa, onde participaram os multiplicadores;
2. Outro encontro mensal, com duração de quatro horas, realizado no município de Doutor Maurício Cardoso, após o encontro regional, em que todos os participantes do grupo foram orientados e convidados a participar.

No encontro regional mensal foram realizadas a apresentação e a discussão de temas que os próprios participantes julgam interessantes. Para iniciar o estudo, as coordenadoras regionais realizam a abertura do evento com a apresentação do tema e dos palestrantes; e/ou realizam o início de leituras e estudos de documentos sobre o tema abordado. No decorrer das atividades, os multiplicadores são estimulados a manifestar-se, relatar experiências, interagir com os demais participantes, e há um documento de registro- um “diário de bordo”, onde são anotados

os assuntos ou informações julgadas importantes para os participantes. Para manter os multiplicadores atualizados, os coordenadores regionais, enviam *e-mails* informando datas e assuntos planejados.

No encontro municipal, sob orientação das multiplicadoras, foi feita a apresentação dos temas desenvolvidos no encontro regional. Estas mesmas atividades do encontro regional foram trabalhadas e adequadas a atividades locais, ampliando o estudo e discussão sobre o tema proposto. Também se adotou um documento para registro, um “diário de bordo”. Todos os encontros apresentaram registros em um diário de bordo, realizados individualmente pelos participantes, e registraram-se os principais métodos e atividades em uma Ata assinada por todos os presentes.

O objetivo do Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso é desenvolver oportunidades para o diálogo e reflexão sobre temas relacionados à educação e principalmente voltados à compreensão da interdisciplinaridade de temas ou saberes, buscando desenvolver atitudes investigativas e formar educadores pesquisadores.

O grupo busca trabalhar com a visão da complexidade. Sendo a realidade formada por diversas perspectivas, é importante a demonstração de estudos que valorizem o todo, não apenas uma ou outra parte que o compõe. A Escola deve ser uma “escola que una”, que possa fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam ser expressas, sem que isso abale as estruturas. Segundo Edgar Morin (1995), a inter-relação evidencia a necessidade de pensar, na sua globalidade, todos os fenômenos, cuja compreensão não está mais restrita aos conhecimentos das disciplinas fragmentadas, mas requer a reorganização do saber numa relação circular que se estabelece entre suas diferentes dimensões, as quais se intercomplementam.

Durante os encontros e no decorrer do desenvolvimento dos assuntos, sempre se procurou destacar a importância da preparação do educador para uma aula de boa qualidade. O professor é um mediador, cuja meta é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar (LIBÂNEO, 2004, p. 122). Logo, o professor não é um simples locutor de informação, mas um profissional dedicado a incentivar a emancipação de todos envolvidos no processo educacional,

em especial dos educandos. O professor precisa saber e ter definidos os objetivos da sua aula; por isso, manter-se atualizado e rever suas práticas é de fundamental importância.

As situações interativas entre os estudantes e professores indicam a dinâmica e estabelecimento de trocas entre os indivíduos, deixando evidente o papel de mediação nesse processo. Marques salienta que:

A questão fundamental da sala de aula é a de explicitarem as bases conceituais em que assenta o ensino-aprendizagem, processo que consiste em traduzir o plano da realidade vivida para o da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana onde se fazem concretas as relações tematizadas (MARQUES, 2006, p. 115).

Através das posições apresentadas e diálogos realizados nos encontros do grupo, pode-se concordar com a necessidade de realizar uma educação voltada a aprender a viver e se relacionar e se identificar com o ambiente. Sugere-se que os estudos partam da vivência do aluno, para que assim ele consiga ter um melhor entendimento.

[...] para que haja aprendizagem de um novo conteúdo, o núcleo central dessa interpretação deve situar-se na capacidade de atualizar os conhecimentos prévios do estudante, ou seja, de seus esquemas de conhecimentos. Tal processo realiza-se ao contrastar os conhecimentos prévios com o novo conteúdo, identificando semelhanças e diferenças, integrando-as em seus esquemas e comprovando que o resultado apresenta uma certa coerência. Sendo assim, quando isso acontece, ou a medida que acontece, está havendo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados. Em outras palavras, o grau de aprendizagem de um novo conteúdo está diretamente relacionado ao número e à qualidade dos vínculos que podem ser estabelecidos entre os novos conteúdos e os conhecimentos que a pessoa já possui (ZABALA, 2002, p. 105).

O Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso efetuou leituras, experimentação, apresentação e discussão de textos sobre educação.

Estão apresentados, a seguir, os assuntos discutidos e seleções de anotações dos “diários de bordo” dos participantes, contemplando as atividades regionais e municipais do grupo de estudo.

Assuntos abordados

1º encontro

Introdução sobre a importância da socialização de estudos e práticas em grupos de estudos; criação de debates como forma de ampliação e alcance das disciplinas; oficinas e reflexões sobre o que acontece na escola; priorização do desenvolvimento de uma aula investigativa e de contexto vivencial; Leitura e interpretação das Diretrizes e Bases da Educação Curricular, Organização do Ensino Básico - Fundamental e médio: integrado, interdisciplinar.

2º encontro

A primeira etapa deste encontro foi dedicada ao estudo de aspectos da Educação Especial e Inclusão Escolar. Para desenvolver este tema, contamos com o Relato de Experiência das Professoras Dagma Hübschen e Magda Cristina Schulz.

Podemos destacar que na educação especial é preciso abrir espaços, “baixar a guarda” em relação àqueles que são considerados anormais. Incluir é aceitar o outro exatamente como ele é. Para poder educar é necessário eliminar barreiras tanto linguísticas como atitudinais. A avaliação de um aluno com necessidade educacional especial não pode ser facilitada, mas sim diferenciada e adequada às habilidades do educando.

Não existe “receita pronta” para a educação especial, tampouco formações específicas para educação especial. Precisamos ir em busca e adequar atividades e metodologias à realidade, sempre estimulando a

construção de conhecimentos e a conquista de sua autonomia pessoal; e estimular a leitura corporal para percepção de leitura do ambiente.

Em um segundo momento foi feita a apresentação de uma pesquisa socioantropológica realizada na Escola Estadual de Educação Básica Prof. Francisco José Damke, São Paulo das Missões, RS. Seu objetivo é o conhecimento de toda a comunidade escolar, trazendo para junto da escola a história e a realidade da família dos alunos.

O terceiro momento foi contemplado com um relato de experiência realizado no município de São José do Inhacorá, RS, tendo como enfoque o Ensino e cidadania na preservação do Planeta dos efeitos da chuva ácida. O relato busca apresentar a iniciação de estudos e a discussão científica e tecnológica como método educacional e suas implicações para o ensino na vida do educando. Relaciona atividades como transportes, queimadas, aplicação de venenos, consumo e qualidade do meio ambiente.

3º encontro

Continuação do estudo sobre chuva ácida. Apresentação de aspectos históricos e situação atual das principais atividades emissores de poluentes que contribuem para formação de chuvas ácidas. Realização de atividade prática: Investigando a produção de chuva ácida. Com este experimento foi possível observar algumas interações que ocorrem na formação e interação da chuva ácida.

4º encontro

Orientação e início de produção textual do grupo de estudo.

5º encontro

Estudo e caracterização do tema energia. Abordagem das formas, transformações e conservação de energia. Demonstração, orientação e utilização de simuladores para desenvolvimento de estudos.

6º encontro

Apresentação sobre a construção de usinas hidroelétrica e aproveitamento hídrico para obtenção de energia no Brasil.

Destaque para o tipo de transformação energética que ocorre em uma usina hidrelétrica - potencial gravitacional formado pelo desnível dos reservatórios, transformado em energia cinética; energia cinética transformada em energia elétrica. Por esse motivo a obtenção de energia através de hidrelétrica é considerada limpa, pois não produz substâncias poluidoras e é obtida apenas pela transformação de modalidades de energia. O seu aspecto negativo está relacionado à área alagada e, consequentemente, as atividades e seres atingidos por essa área.

Destaque ao relato e apresentação de informações sobre o projeto de desenvolvimento de duas usinas hidroelétricas no Rio Uruguai: Garabi e Panambi.

Estimativa de produção de energia: 2.100 MW. Efeitos negativos: perda da biodiversidade nas áreas alagadas, população humana atingida composta por agricultores de subsistência, retenção de água nos afluentes do Rio Uruguai, alagamento de 10 % do Parque Estadual do Turvo - ocasionado pela construção da usina de Panambi.

7º encontro

Orientação e produção textual de relato de experiência do grupo de estudo.

8º encontro

Socialização dos relatos produzidos.

Considerações finais

A ocorrência de atividades como as realizadas no Grupo de Estudo Ciências da Natureza- Doutor Maurício Cardoso contempla um esforço coletivo para aprimoramento e melhoramento dos estudos e criação de metodologias para o desenvolvimento de aulas vinculadas ao contexto vivencial e interdisciplinar. Essa afirmação realça a importância do educador em realizar atividades de pesquisa e manter frequente diálogo entre as áreas do conhecimento. Isso caracteriza o aspecto socializador do grupo. Assim, o conhecimento só se torna significativo se pode ser apresentado e discutido.

Este tipo de trabalho privilegia o enriquecimento gradual dos participantes, pois são sempre estimulados pela interação entre as áreas.

Acredita-se que com o relato e a socialização de atividades como estas, possam-se estimular outros grupos ou áreas a realizarem estudos conjuntos e ampliarem os benefícios para a educação.

Referências

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 122, 2004.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 2006. 115p

MORIN, Edgar; KERN, Anne B. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 105p.

Formação da chuva: abordagens na Física e na Biologia

Heidi Selent⁴²

Diana Elsa Kühn Frühauf⁴³

Os encontros do Grupo de Trabalho de Ciências da Natureza, ocorridos sob coordenação da UFFS, oportunizaram inúmeras trocas de experiências entre os professores participantes, acesso a novos aplicativos, sugestões de atividades práticas; e possibilitaram a reflexão sobre as nossas práticas, agregando novos conhecimentos e novas formas de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

A multiplicação dos encontros, ocorrida na escola, propiciou momentos de diálogo entre os professores das disciplinas de Química, Física e Biologia. A partir desta interação e discussão das atividades práticas realizadas no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, percebemos a importância da realização de atividades práticas que possibilitem a abordagem dos conteúdos curriculares das disciplinas. A relação entre a teoria e a prática, citada por Azevedo e Reis (2014), é uma das concepções e princípios orientadores a serem implementadas no currículo do Ensino Médio Politécnico. Partindo do senso comum dos estudantes, a partir de mediações entre estes saberes e os conhecimentos das ciências, constrói-se o conhecimento científico.

⁴² Heidi Selent, graduada em Física, especialista em Mídias na Educação e em Gestão Escolar, Professora de Física no IEE João XXIII, Giruá (RS), E-mail: heidiselent@gmail.com.

⁴³ Diana Elsa Kühn Frühauff, graduada em Biologia, Professora de Biologia no IEE João XXIII, Giruá (RS), E-mail: dianaekf@bol.com.br.

A prática da formação da chuva e da chuva ácida vivenciada nos encontros do Grupo de Trabalho de Ciências da Natureza foi significativa. Ela foi realizada em nossa escola com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Física e de Biologia. Porém, as formas de abordagem foram bem diferenciadas, e por isso resolvemos fazer o relato destas experiências e analisar seus resultados.

Em Biologia, foram inicialmente trabalhados os conteúdos referentes ao ciclo da água, chuva ácida e impactos ambientais decorrentes da chuva ácida. Como os alunos tinham conhecimento e estudo prévio sobre o assunto, a discussão foi tranquila. A prática foi realizada no laboratório. Inicialmente foi colocada água da torneira em um béquer e água coletada da chuva em outro. Foi medido o pH da água dos dois béqueres utilizando-se palhetas disponibilizadas pela Corsan. A água da torneira apresentou pH 7 e a água da chuva apresentou pH 5. Foi possível perceber que a água da chuva possuía pH mais ácido do que a água da torneira.

Após, foram utilizados um vidro maior e um vidro menor, ambos com tampa. Dentro deles foi colocada água quente e sobre as tampas, algumas pedras de gelo. Enquanto os alunos observavam o processo, foram realizados alguns questionamentos sobre os estados físicos da água que envolvem o experimento, motivos do aquecimento da água, e qual a relação do experimento com a formação da chuva.

Foram interessantes as perguntas que surgiram dos alunos. Eles indagaram se o pH muda com a temperatura da água, como se formam os temporais de granizo, se o pH da água das vertentes é diferente. Tais questões demonstraram seu envolvimento e interesse. Foi medido o pH da água quente e verificado que não se alterou. Para esclarecer as demais dúvidas, os alunos foram incentivados à pesquisa e à investigação.

Os relatos das atividades demonstraram que houve aprendizagem significativa pela grande maioria dos alunos. Porém, percebemos que alguns deles possuem dificuldade na utilização dos conceitos científicos, apresentando incorreções no uso de termos usados no seu cotidiano, como “a água evaporou, ‘bateu’ no vidro onde a temperatura era mais fria, condensou e choveu”. Alguns descreveram que a evaporação ocorreu “porque a água estava quente e quando o vapor quente entrou

em contato com a temperatura mais fria acabou formando a chuva". Alguns comentaram que "o vapor deve se formar com o calor do sol e a temperatura lá nas nuvens deve ser menor". Em relação aos estados da água identificaram estados: líquido, sólido e gasoso. Questionaram como se formam "as pedras de gelo nos temporais", o que será tema de pesquisa posterior.

O conceito físico sobre a temperatura, que deveria ser citada como mais alta ou mais baixa, em virtude de ser a representação numérica do nível de agitação das moléculas, foi abordado de forma equivocada pelos alunos. Inclusive o termo "pedras de gelo", quando se referiram ao granizo, representa a linguagem do senso comum; e é necessário retomar o conceito novamente em sala de aula. Mas também se verificou que muitos alunos abordaram corretamente as transformações ocorridas no processo de formação da chuva. Posteriormente será realizado o experimento da chuva ácida, que, por motivo de não termos conseguido adquirir todos os materiais necessários, ainda não foi realizado.

Na disciplina de Física foi realizada a prática da formação da chuva, porém sem haver sido trabalhado o ciclo da água e as mudanças de estado físico da matéria. O objetivo era observar o fenômeno, relatar o que estava ocorrendo e justificar, no grupo, os motivos pelos quais este acontecia, além de relacioná-lo com a realidade.

Inicialmente foi colocada água quente dentro de um vidro grande. Sobre a tampa foram dispostas pedras de gelo. Foi solicitado que observassem o que estava acontecendo e o que poderia acontecer. Inúmeras hipóteses foram levantadas pelos alunos: o gelo iria derreter, tem vapor dentro do vidro, não vai acontecer nada, o vapor vai subir e "virar" água. As hipóteses foram colocadas no quadro. Os alunos foram questionados sobre o vapor: ele sobe, ou desce? Por que é dessa forma? Responderam mais convictos de que o vapor sobe, porém disseram que é porque o vapor é "menos pesado". Foram questionados se é correto dizer dessa forma e responderam que o correto é dizer menos denso.

A professora continuou questionando e instigando os alunos a pensarem, a partir de outra pergunta: o que está acontecendo com o vapor de água ao entrar em contato com a tampa que está em uma temperatura menor? Eles prontamente responderam que está se

transformando em água. Foi perguntado também se sabiam como se chama o processo de passagem da água do estado gasoso para o líquido. Uma aluna respondeu: “acho que é condensação. Não sei!” Eles foram questionados sobre isso e afirmaram que é condensação. Isso confirma o que diz Galiazzi e Gonçalves (2004, p. 327) sobre os experimentos, que “não são realizados no ‘vácuo teórico’, [...]. Toda observação é feita a partir das teorias do observador, mesmo que implícitas”.

Ao serem questionados sobre o motivo do aquecimento da água, os alunos sentiram dificuldades. Foi solicitado que relacionassem o experimento com a formação da chuva e pensassem sobre isso. Após mais alguns questionamentos, concluíram que era para evaporar mais rapidamente, como acontece em dias de sol, quando há maior aquecimento.

Após, os alunos foram questionados com relação ao motivo de ter sido colocado gelo sobre a tampa, e se é possível ter gelo nas nuvens. Houve um momento de surpresa e também de incerteza. Muitos disseram que não era possível. Outros lembraram do granizo. Foram novamente instigados a pensar sobre o assunto. Qual a temperatura necessária para que a água solidifique? Responderam corretamente: “em torno de zero graus”. Indagados sobre a escala de temperatura, disseram que é a Celsius.

Mais perguntas: então, a temperatura na altura das nuvens é maior ou menor do que a da superfície? Por quê? Responderam os alunos que “deve ser menor”, “talvez por causa do vento”. Como não havia uma definição convicta deles, foi solicitado que pensassem se pode haver uma relação com a pressão atmosférica. Foram questionados se a pressão no alto das nuvens era maior ou menor que na superfície, ao que responderam ser menor. Foram questionados novamente: então, a temperatura nas nuvens é maior ou menor? Como não chegavam a um consenso, foi solicitado que pensassem na relação entre a temperatura dentro de uma panela de pressão e a de uma panela normal durante o cozimento dos alimentos. Com essa análise e diálogos entre a turma, responderam que a temperatura aumentava com o aumento da pressão e diminuía com a diminuição da pressão.

Durante a aula percebeu-se que os alunos esperavam que a professora lhes desse as respostas, o que não ocorria. Como eles recebiam

novas indagações como resposta às perguntas que faziam, sentiam-se encurralados e instigados, tentando solucionar as questões levantadas, “pois cada novo desafio gera outro, em um processo continuado de aprendizagem. Enfrentar os desafios é estar disposto a aprender.” (Galiazzi; Gonçalves, 2004, p. 327)

Após todas as indagações e reflexões os alunos realizaram os relatos do experimento e as suas conclusões. Percebeu-se que houve compreensão do fenômeno e de todos os processos e transformações ocorridos, porém a forma como alguns expuseram o fenômeno apresentou alguns erros de abordagem e uso de termos do cotidiano. Da mesma forma, o mesmo problema foi verificado nos relatos das atividades práticas realizadas em Biologia, citados anteriormente, que não condizem com o conceito científico correto.

As experimentações na área da Ciências da Natureza desempenham um papel importante, não somente para encantamento dos alunos, mas também:

A aula de laboratório deve estimular a proliferação e sistematização de ideias que conjuguem teoria e prática. Dessa forma, exercícios de problematização de fenômenos e processos, elaboração de hipóteses, sistematização de dados, análises e generalizações, certamente contribuirão para ampliar os conhecimentos do aluno (BRASIL, 2006).

Também percebeu-se a importância de o aluno relatar a experiência e as suas conclusões, pois assim foi possível verificar a aprendizagem ocorrida e as dificuldades que ainda persistem, para então planejar novas estratégias pedagógicas, visando uma aprendizagem significativa.

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

BRASIL. MEC. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. A Natureza Pedagógica da Experimentação: Uma pesquisa na licenciatura em Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 326-331, 13 dez. 2004. Disponível em: <quimicanova.sbq.org.br/>. Acesso em: 17 ago. 2014.

Sensibilização para o cuidado: um trabalho necessário

Diana Elsa Kuhn Frühauff⁴⁴

Dinara Amaral Ehlert⁴⁵

Heidi Selent⁴⁶

Robson André Scheineider⁴⁷

Percebe-se nos jovens de hoje a falta de cuidado com o ambiente a sua volta. Estas atitudes se refletem na escola: salas de aula, cantina, biblioteca, pátio, sala de informática e banheiros. Por todos os lados visualiza-se lixo fora das lixeiras, carteiras e cadeiras escolares riscadas, além de outras situações que não “merecem” ser mencionadas, em virtude da barbárie que retratam.

Durante os encontros do Grupo de Trabalho de Ciências da Natureza, ocorridos no Instituto Federal Farroupilha – *Campus Santa Rosa*, foi enfatizada inúmeras vezes a questão da pesquisa e do trabalho interdisciplinar, o que motivou, dentro da escola, nos encontros desta área

⁴⁴ Diana Elsa Kuhn Frühauff, graduada em Biologia, Professora de Biologia no IEE João XXIII, Giruá (RS), E-mail: dianaekf@bol.com.br

⁴⁵ Dinara Amaral Ehlert, graduada em Pedagogia - habilitação em Supervisão Escolar, Pós-graduada em Educação e em Educação nas Ciências, Supervisora do Ensino Médio Politécnico, responsável pela Área de ciências da Natureza no IEE João XXIII, Giruá (RS), E-mail: dinarae@dapaz.com.br.

⁴⁶ Heidi Selent, graduada em Física e especialista em Mídias na Educação e em Gestão Escolar, Professora de Física no IEE João XXIII, Giruá (RS), E-mail: heidiselent@gmail.com.br

⁴⁷ Robson André Scheineider, graduado em Química, Especialista em Metodologia do ensino de Química, Professor de Química no IEE João XXIII, Giruá (RS), robson,scheineider@bol.com.br.

e da Área de Matemática, o planejamento de atividades de sensibilização dos estudantes da escola. O projeto teve início na semana do meio ambiente, com o apoio dos professores de todas as áreas do conhecimento. Através do trabalho articulado entre as áreas visou-se a sensibilizar os alunos para o cuidado com o ambiente, por ser uma questão de saúde e integridade física, contribuindo assim “para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998, p. 20).

Devido ao crescimento acelerado do planeta, nós humanos temos deixado marcas da degradação. O Instituto Estadual de Educação João XXIII, pensando na Educação Ambiental, procurou sensibilizar os alunos a buscarem valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente. Com objetivo de proporcionar o conhecimento e a sensibilização dos alunos, foram desenvolvidas várias atividades sobre educação ambiental. Alguns conseguiram posicionar-se de maneira crítica e criativa, discutindo o tema com interesse, porém outros permaneceram indiferentes.

As atividades aconteceram durante uma semana, nos três turnos de funcionamento da escola. Inicialmente todas as dependências passaram por uma limpeza geral. Após, foi filmado este ambiente limpo, e por uma semana não foi realizada a limpeza da escola. Cada dia foi proposta a realização de uma atividade diferente, no primeiro horário de aula do turno, culminando sempre com uma produção dos alunos.

Todos os alunos assistiram ao filme “Lorax”, leram artigos, visualizaram charges sobre a questão ambiental, observaram imagens que retratam o descaso com o ambiente, ouviram e cantaram uma música pertinente ao tema. O professor que estava em sala de aula monitorou as atividades. A partir de cada atividade diária os alunos responderam a questões sobre o filme, debateram os artigos, produziram outras charges, confeccionaram painéis, elaboraram poesias e redações. Houve grande envolvimento de todos nas produções, e os comentários enfatizavam a preocupação com o futuro do Planeta.

Mesmo os alunos expressando a preocupação com o Planeta, as salas de aula e demais ambientes da escola acumularam lixo e

sujeira, devido à suspensão da limpeza naquela semana. Muitos alunos demonstraram indignação com a situação. Algumas turmas chegaram a limpar suas salas e a varrer o saguão da escola. Outras, protestaram exigindo a limpeza e buscando explicações. Porém ao serem questionados sobre quem estava sujando as salas de aula, acusavam os alunos dos outros turnos. Poucos admitiram que também contribuíram para que o ambiente estivesse tão sujo. Após este período, o ambiente foi novamente filmado e o lixo produzido foi recolhido e “guardado”.

No final da semana foi organizado um painel e expôs-se no saguão da escola todo o lixo recolhido (Figura 01). No painel constava “lixo recolhido nas salas das turmas 81, 100, 101...”.



Figura 1 - Imagem do lixo recolhido

Fonte: Selent (2014)

Quando os alunos retornaram à escola no início da outra semana, ao passarem pelo local, observavam o material exposto. Alguns conversavam entre si. Neste mesmo dia, após o recreio de cada turno, os alunos foram chamados para assistir a uma apresentação/explanação sobre o projeto, quando então, foi explicado o objetivo das atividades desenvolvidas na semana anterior e também apresentadas as filmagens realizadas. Percebeu-se que estavam envergonhados pela quantidade e variedade de lixo produzido por eles. Foi oportunizado que falassem sobre o que sentiram. O que mais enfatizaram foi a dificuldade de estudar em um ambiente com sujeira e que não se sentiram nada confortáveis durante a semana que passou.

Na sequência dos encontros do Grupo de Trabalho da Área de Ciências da Natureza, realizado juntamente com o Grupo de Trabalho da Área de Matemática, foram planejadas atividades a serem realizadas nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática sobre a temática lixo, tendo como público-alvo os alunos da turma de primeiro ano do Ensino Médio Politécnico.

O planejamento inicial delimitou alguns assuntos a serem trabalhados em cada disciplina: nas aulas de Física, as possibilidades de geração de energia a partir do lixo; em Biologia, diferenças entre aterro sanitário e lixão, bem como os ciclos da decomposição do lixo; na disciplina de Química, a composição química dos diferentes tipos de lixo; e em Matemática, cálculos de volume, quantidade de lixo comercializado e valores da comercialização.

Uma das primeiras ações implementadas foi a visita à Cooperativa COOARLAS, do município de Giruá, onde é recebido o lixo de vários municípios e realizadas a separação e comercialização do lixo seco. No momento da visita, os alunos fizeram vários questionamentos ao responsável pelo local e anotaram as respostas. Percebeu-se o grande interesse e motivação deles sobre o assunto, confirmando que “a realização de estudos do meio é motivadora para os alunos, pois desloca o ambiente de aprendizagem para fora da sala de aula.” (BRASIL, 2006, p. 27)

Após a visita, foram iniciadas as atividades nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Relata-se inicialmente o que ocorreu na aula de Física de uma das turmas. A professora retomou alguns aspectos da visita à cooperativa, incentivando os alunos a comentarem o que anotaram, o que perguntaram, destacando o que lhes chamou a atenção. Aconteceu uma calorosa conversa, em que os alunos expuseram as suas conclusões e observações sobre a visita. O que mais os deixou preocupados foi a dificuldade enfrentada pelos trabalhadores da cooperativa, que recebem lixo orgânico misturado ao lixo seco. Além disso, outra frustração dos alunos foi saber que o lixo seco que é coletado diariamente no município de Giruá, RS, é enviado diretamente ao aterro sanitário, em lugar de ser entregue na cooperativa para separação e comercialização. Tal fato, segundo eles, aumenta indevidamente o volume de lixo no aterro, em lugar de gerar renda para quem comercializa o

lixo. Ao serem questionados sobre outros benefícios da reciclagem eles citaram a economia de energia como um dos principais fatores.

Com esta constatação dos alunos a professora os questionou sobre a possibilidade de produção de energia a partir do lixo. Alguns deles responderam que isso é possível. Em seguida foram questionados sobre a forma como poderia ser gerada esta energia. Um aluno reagiu perguntando: “Como é possível ‘tirar’ energia do lixo? ” Essa questão foi escrita no quadro da sala de aula. Os alunos foram incentivados a respondê-la e as respostas foram escritas no quadro como hipóteses. Responderam que pode ser “pela exposição do lixo ao sol”, “através da queima” (ao que uma aluna lembrou que pode poluir o ar com a queima), “através da separação” e “produzindo adubo”. Foi solicitado que anotassem no caderno as hipóteses listadas no quadro.

Na sequência, os alunos assistiram a um vídeo sobre produção de energia. A partir do vídeo, surgiram alguns questionamentos por parte deles: de que forma o chorume polui o ambiente? O que é um biodigestor e como funciona? O que é biomassa? Como ocorre a transformação da energia da biomassa? Com esses questionamentos, percebeu-se o interesse dos alunos, a partir dos quais foi priorizada a pesquisa, com o objetivo de estudar o que havia sido proposto na disciplina. Conforme Pedro Demo (2013), “A base da educação é a pesquisa, não a aula. A pesquisa deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno”.

Na aula seguinte, primeiramente os alunos pesquisaram as respostas às suas indagações. Ao retornarem para sala de aula o assunto foi debatido no grande grupo, possibilitando a participação de todos. A partir dessa discussão, um aluno sugeriu a construção de um biodigestor de pequeno porte na escola, o que gerou grande motivação na turma, que se comprometeu em pesquisar quais os materiais necessários, os custos e a possibilidade de realizar o empreendimento.

O projeto ainda está em andamento. Durante as reuniões das Áreas de Ciências da Natureza e de Matemática e suas Tecnologias serão discutidas quais as próximas ações e as formas de dar continuidade ao projeto, priorizando o interesse dos alunos, o que vai ao encontro da referência contida no caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Em um projeto pedagógico, mesmo que a ideia principal parta do professor, é muito importante a participação dos alunos na definição dos temas e na elaboração de protocolos para o desenvolvimento das atividades [...]. Essa participação cria um comprometimento e uma responsabilidade compartilhada quanto à execução e ao sucesso do projeto (BRASIL, 2006, p. 27).

A partir desta atividade, percebe-se a importância de trabalhar conteúdos que tenham significado para os alunos, indo além dos limites da escola, incentivando-os a pensar sobre a realidade e a importância da ação de cada um em benefício do conjunto, que é a sociedade em que vivemos.

Conforme Maldaner (2006) cabe à escola:

[...] proporcionar determinado desenvolvimento mental, significando os instrumentos mediadores que os aprendizes deverão usar para internalizar as formas de pensamento próprios do mundo científico e tecnológico no qual estão inseridos de fato. Só assim poderão desenvolver-se em nível tal que possam participar na definição dos rumos que a ciência deverá tomar. Com isso não estamos afirmando que, o pensamento científico ou o pensamento abstrato e descontextualizado seja, superior a outras formas de pensar e agir, estamos apenas proporcionando o contato com os instrumentos culturais próprios de uma sociedade científica, que é histórica, é real. Esses instrumentos culturais passam a ser centrais ao pensamento humano em tal cultura e por eles os adolescentes internalizam conhecimento útil e exercitam a sua própria inteligência (MALDANER, 2006, p. 107).

A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações etc.), avaliações permanentes, debate público, autonomia da escola, generalização da inovação. As

[...] consequências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina

para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática (GADOTTI, 2000, p. 30).

Na sociedade da informação, a escola serve de bússola para navegar no mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral e significativa, bem como orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer.

A Ciência obtém conclusões sobre o modo que o mundo é, e o modo que a teoria científica se relaciona a esse mundo. Pode-se afirmar, também, que essas ciências da natureza se correlacionam e se complementam por tratarem do mesmo assunto, a sociedade. Essas conclusões são adquiridas por meio de evidências de experimentação, dedução lógica, e pensamento racional a fim de examinar o mundo e os indivíduos que existem dentro da sociedade. Ao fazer observações dos indivíduos e seus arredores, a Ciência busca explicar os conceitos que estão envolvidos com a vida diária.

Pode-se concluir que a maioria dos alunos, após terem participado das atividades educativas, demonstraram atitudes comportamentais diferentes. O projeto obteve êxito, porque possibilitou o esclarecimento de dúvidas e com resultados significativos. Porém, não é um trabalho encerrado; ao contrário, merece o aprofundamento em estudo e pesquisas.

Um dos intuitos do projeto é: “sensibilizar para o cuidado”, mostrando que “o lixo vai para algum lugar, um lugar que não pertence a ele, e sim à imensa quantidade de vida (flora e fauna), que está sendo prejudicada” (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 39). Isto deixa claro que o melhor meio para a sensibilização ambiental são projetos e estudos que possam atingir a todos que fazem parte da nossa sociedade, para que possam ser agentes de transformação da realidade ambiental de modo a garantir a sustentabilidade.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Vol 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p.

CAMPOS, Susmara Silva *et al.* Educação Para a Sensibilização Ambiental: Uma construção de toda a sociedade. **Revista Conexão Uepg.** Paraná, v. 7, n. 1, p. 34-39, jan. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3737/2627>>. Acesso em: 17 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**, 2013. (23 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UthW5DIyv7M>>. Acesso em: 03 maio 2014.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 set. 2014.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química.** Ijuí, Unijuí, 2006. 424p.

A pesquisa como base do processo de ensino-aprendizagem de Ciências

Tatiana Lourega Soller⁴⁸

Este trabalho tem por objetivo refletir como é desenvolvido o ensino de Ciências nas séries ou anos finais do Ensino Fundamental, bem como viabilizar reflexões acerca da utilização da pesquisa como uma atividade básica para o desenvolvimento dessa disciplina, sendo também relevante apontar a pesquisa como procedimento adequado e que precisa fazer parte do cotidiano didático do professor e do aluno.

Conforme o livro *Lições do Rio Grande. Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, o processo de ensino e de aprendizagem de Ciências visa: a despertar a curiosidade, o interesse e o entusiasmo dos alunos em relação aos fenômenos da natureza; ao desenvolvimento do pensamento lógico científico; à compreensão ampla dos processos de investigação científica, na resolução de problemas cotidianos, ambientais e tecnológicos; à reflexão sobre o uso adequado e responsável das tecnologias com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais harmoniosa entre o homem e o meio ambiente; e ao questionamento das ações de intervenção do homem na natureza.

⁴⁸ Tatiana Lourega Soller é formada em Licenciatura Ciências-Matemática (ULBRA - Canoas) com especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Mestranda em Política e Gestão da Educação UNIPAMPA - Jaguarão. Atua como assessora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Giruá-RS. E-mail para contato: tatianalourega@gmail.com

Com estes eixos norteadores fica evidente que através deste componente curricular o professor poderá desenvolver o espírito científico no aluno a partir da construção da sua autonomia de pensamento crítico e criativo.

Porém, conforme relato dos professores durante os encontros de formação continuada do GT Ciências da Natureza, nem sempre é possível desenvolver essa autonomia de pensamento crítico e criativo, de relacionar a teoria científica com a realidade da vida real, de envolver os alunos no processo de ensino. Uma causa relatada seria que atualmente nas escolas de ensino fundamental existe a fragmentação do conhecimento em disciplinas constituindo um currículo em que o professor ainda não consegue exercitar no aluno o questionamento, a formulação própria e a expressão de maneira fundamentada.

Devemos compreender que, se temos nas escolas o currículo tradicional de Ciências como compartimento estanque, essa realidade não é fator determinante para o não planejamento de situações de aprendizagem que busquem inovar as metodologias do ensino deste componente curricular, pois o professor é o responsável pelo pensar e pelo fazer pedagógico da sala de aula.

Conforme Bizzo (2008, p. 48), “todo professor tem sempre muito que aprender a respeito do conhecimento que ministra a seus alunos e da forma como fazê-lo”. Essa reflexão de como o professor pensa e ministra suas aulas é que lhe permitirá se aventurar em conhecer e colocar em prática novas maneiras de ensinar.

De acordo com Demo:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional” [...] mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2003, p. 03).

Isso é o que se espera com os eixos do componente curricular de Ciências já mencionado, mas antes de ter um aluno pesquisador nas

aulas de ciências é preciso de antemão que o professor se apresente como tal.

Pensando como Paulo Freire (1997), o ensino deve ir além da simples memorização, apontando para promover a emancipação do estudante, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Considera-se que o ensinar e o aprender Ciências não se dá apenas com a aula baseada na cópia de conteúdos, mas que esse processo ocorre no momento em que o aluno deixa de ser objeto de ensino e torna-se parceiro de trabalho.

Com estas ponderações tem-se o desafio de tornar o ensino de Ciências prazeroso e instigante, entretanto é fundamental que os alunos escrevam, coloquem no papel o que querem dizer, alcancem a capacidade de formular (DEMO, 2003).

Uma maneira de tornar isso possível é incluir a pesquisa articulada com as práticas de experimentação, onde o conhecimento é primeiramente vivenciado e posteriormente, com as intervenções do professor mediador, os conceitos científicos são pensados e formulados, assim como ocorreu nos momentos que foram vivenciados nos encontros do GT – Ciências da Natureza.

Segundo Demo (2003), existe a necessidade de mudar a definição do professor como perito da sala de aula. A partir daí, há urgência em promover o processo de pesquisa no aluno. Uma possibilidade de acontecer a aprendizagem significativa do componente curricular de Ciências é promover a interação entre professor, aluno e conhecimentos científicos e tecnológicos; é o fazer-se e o refazer-se na e pela pesquisa.

Aprender Ciências a partir da pesquisa exige a confluência entre teoria e prática, senso comum e conhecimento científico. É praticando a pesquisa nas aulas de Ciências que o aluno será motivado a tomar iniciativa, apreciar a leitura, buscar dados e informações, pois ele aprende melhor quando participa como sujeito ativo das atividades de ensino.

Sendo assim, aprender ciências pela pesquisa exige do professor vislumbrar as maneiras de fazer a passagem segura entre o mero aprender e o aprender a aprender. Significa substituir o mero aprender

baseado no copiar diretamente, fazer provas reprodutivas, reproduzir um texto, realizar só o que é mandado, pelo aprender a aprender, que é contraler, reelaborar a argumentação, refazer com linguagem própria, reescrever criticamente, elaborar um texto próprio e formular proposta e contraproposta (DEMO, 2003).

Para que isso aconteça é necessária a reelaboração do papel que o professor (transmissor) assume perante seus alunos (receptores): que ele seja o mediador do processo.

Como confirma Carvalho:

Essa proposta de ensino deve ser tal que leve os estudantes a construir seu conteúdo conceitual participando do processo de construção e dando oportunidade de aprenderem a argumentar e exercitar a razão, em vez de fornecer-lhes respostas definitivas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista transmitindo uma visão fechada das ciências (CARVALHO, 2004, p. 03).

Repensar como está pautada a prática pedagógica do ensinar Ciências faz-se necessário, pois o mero aprender não está oportunizando ao aluno construir significativamente conceitos científicos e tecnológicos. É mister privilegiar o formular, é preciso preferir a pesquisa (DEMO, 2003).

É através da metodologia da pesquisa que se busca inovar, mudar o foco da dinâmica da aula deixando de ser uma mera transmissão de conteúdo e transformando a postura do aluno objeto para a do aluno sujeito, aquele que trabalha em parceria com o professor.

Portanto, aprender Ciências através da pesquisa é priorizar a participação do aluno como sujeito pensante, ativo e transformar a postura do professor transmissor para a do orientador e do motivador do processo de construção do conhecimento científico e tecnológico.

Referências

BIZZO, N. Ciências: **Fácil ou difícil**. 2. ed. 10ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), **O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. SEEDP. Lições do Rio Grande. **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – Volume 04.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Ação dos sucos digestivos

Anaiê Mariéle Eikohff⁴⁹

Contexto do relato

Proporcionar aos alunos do oitavo ano (turma um), da Escola Estadual Francisco Andrighetto - EEEFA, da cidade de Santo Augusto/RS, a reação de quebra das proteínas, ação do ácido sobre o alimento, tornando o alimento de macromolécula em micromoléculas.

Detalhamento do relato

Ao se trabalhar o Sistema Digestório e suas glândulas anexas buscou-se planejar no roteiro várias atividades experimentais, para que os alunos conseguissem relacionar o saber teórico com o saber prático – a realidade.

Para iniciar o estudo do Sistema Digestório, distribui-se uma pesquisa-investigação em grupo, buscando o diálogo, um confronto de ideias entre os colegas.

Após o estudo da boca e os processos físicos e químicos que nela acontecem, buscou-se aguçar a curiosidade dos alunos no estudo das funções do órgão estômago, e planejou-se esta prática.

⁴⁹ mariele.ana@hotmail.com

Para realizar esse experimento precisou-se de clara de um ovo cozido, quatro tubos de ensaio, uma estante para os tubos de ensaio, etiquetas, água, 3 ml de suco de abacaxi, 3ml de suco de limão, 3ml de suco de mamão e quatro chumaços de algodão.

Primeiramente etiquetaram-se os tubos de ensaio, após retirou-se das frutas a quantidade indicada do suco (ele deve estar fresco), adicionou-se o suco nos tubos de ensaio a uma altura de 2 cm. Após cortou-se a clara do ovo em quatro partes iguais, adicionadas em cada tubo e deixou-se agir por três dias (repouso).

Análise e discussão do relato

Este experimento fez com que os alunos tivessem contato direto com os utensílios/materiais do laboratório, desencadeando a curiosidade em saber como utilizá-los e para que servissem. Com esta aula trabalharam-se também as noções básicas de laboratório, como higiene pessoal e dos utensílios-alimentos e noções de contaminação.

Os alunos também foram orientados para o cuidado com o uso dos sucos de limão e abacaxi, pois ambos ao entrarem em contato com a pele - e esta não ser bem higienizada após a aula e ao contato direto com o sol - podem provocar queimaduras na pele, as quais precisam de cuidados médicos conforme a gravidade.

Deixados alguns minutos para análise e levantamento de dúvidas, os alunos concluíram que após comido, o alimento passa por vários processos (físicos e químicos) que o transformam de macromoléculas em micromoléculas.

Perceberam que as substâncias químicas presentes no processo químico são conhecidas como enzimas e que ao entrar em contato com o alimento, conseguem quebrá-los ou, como eles disseram: - “desmontá-los”. Visualizaram que quanto menor for o tamanho do alimento, quanto mais ele for triturado, maior vai ser a superfície de contato por parte das enzimas.

Após alguns questionamentos, concluímos que o estômago tem a função de digerir alimentos proteicos e que a pepsina, a enzima mais potente dos sucos gástricos, é a que catalisa a digestão de proteínas.

Considerações finais

Toda prática serve de aprendizado.... Hoje a atividade prática assume o papel de intermediadora entre os sujeitos de uma sala de aula, buscando despertar a curiosidade e desenvolver o comprometimento com os estudos. Os temas que são desenvolvidos nas aulas práticas são de conhecimento comum, da realidade de todos, porém voltados ao conhecimento científico, muitas vezes passado despercebido por nossos alunos, nossa comunidade escolar.

A prática finalizou a construção do conhecimento de que os alimentos quanto mais triturados forem, ou melhor, quanto menor seu tamanho for, maior vai ser a probabilidade de absorção, pois as enzimas, por sua vez, têm seu poder de atuação mais aguçado/desenvolvido em partículas menores, já que a superfície de contato é maior, proporcionando uma maior quebra das moléculas presentes nas fibras musculares das proteínas.

Depois de concluída a aula prática chamou-se a atenção dos alunos para o fato que tudo o que está no nosso convívio é CIÊNCIAS, e que este componente curricular não está somente voltado à natureza, mais sim ao todo, a tudo que acontece no nosso meio. Ciências não é memorização, decoreba, mas sim uma análise crítica do nosso mundo. É uma relação diálogo – teoria – ciência.

Trabalhar com atividades práticas é de suma importância, pois permite uma maior interação aluno-professor, podendo levar uma maior compreensão do seu ensino. Ela faz com que o aluno tome definitivamente posse do conhecimento, isso se os saberes práticos forem trabalhados de forma clara e corretos. Ele consegue desenvolver habilidades e atitudes científicas, consegue construir a relação teoria-prática, e também trabalhar a interdisciplinaridade.

Enfim, as atividades práticas só terão seus objetivos alcançados se forem bem elaboradas/planejadas. Devem-se buscar os materiais necessários e questionar os alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre o assunto. É buscar através dela a interligação do todo, buscar a compreensão, a investigação e a reflexão sobre a ação.

Referências

CANTO, Leite Eduardo. **Ciências Naturais**: Aprendendo com o cotidiano. 8º Ano. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

Experimentação humana em uma aula de Biologia

Carline Petry

Introdução

Quando se fala na área da Ciência da Natureza e suas Tecnologias, estamos tratando das disciplinas de Biologia, Física e Química, que fazem parte do currículo do ensino médio Politécnico. Dentro destas aprende-se sobre a vida, pois seus conhecimentos abrangem o mineral, o vegetal, o animal, e explica-se através deles a existência dos seres. Portanto, acredito que estas, também são de grande importância na vida de nossos estudantes. Para tanto destaco as aulas de experimentação, que partem da prática para a teoria e da teoria para prática, pois como coloca Guimarães (2009, p. 198), “a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas que permitem a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação” tornando assim as ações dos educandos mais ativas. Neste texto relato uma aula prática realizada na disciplina de Biologia, para uma turma de primeiro ano, no Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, Três Passos/RS. A escola, possui em torno de mil alunos, compreendendo os diversos níveis da educação Básica, possuindo também turmas de Magistério e de curso Técnico em Comércio.

A atividade foi realizada a partir de um desafio proposto no grupo de trabalho de Ciências da Natureza, realizado no ano de 2014, em que

os professores de química, física e biologia, encontravam-se uma vez durante o mês, na sede da 21ª CRE, com professores da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Nestes encontros foram abordados temas como experimentação, interdisciplinaridade, pesquisa, entre outros. Também no decorrer das atividades foi solicitada a escrita de um diário de bordo, com reflexões sobre a nossa docência.

Contexto do relato

A referida aula trata da separação do DNA de frutas, pois ao longo do conteúdo do primeiro ano do ensino médio um dos assuntos apresentados corresponde ao estudo da célula e, através deste, parte-se para a constituição da célula. A fim de demonstrar o núcleo celular aos alunos, para dar uma maior significação a algo que é microscópico, planejei uma aula no laboratório de Ciências, pois esta ação faz com que os alunos possam realizar e observar aspectos de forma mais lúdica e interativa do que simplesmente pela explicação na sala de aula. Para realizar a experiência utilizei frutas, como kiwi, morango ou banana, uma colher de sopa de detergente, uma colher de sobremesa de sal, água, gaze, um saco plástico, faca e álcool. Essa atividade se torna prática, pois os materiais são acessíveis, e não depende de laboratórios equipados, podendo ser realizada na própria sala de aula.

Para desenvolver a prática de extração de DNA, foram descascadas as frutas, picamos em pedaços menores e colocamos dentro de um saco, e neste adicionamos o sal e o detergente. Em seguida fechamos o saco e amassamos as frutas, até que o conteúdo ficou com aparência de uma massa. Após, abrimos o saco, acrescentamos água e depois o fechamos novamente, mexendo até que a papa da fruta se diluísse no suco. O resíduo formado foi passado por uma gaze, que filtrou, até que ficou somente o suco sem nenhuma polpa da fruta. Após, inclinamos o frasco e acrescentamos o álcool vagarosamente, neste instante formou-se uma substância branca em cima da mistura que representa o DNA da fruta.

A extração do DNA ocorre pela reação entre os ingredientes misturados com a fruta e a água. O detergente rompe as células que

formam a fruta para que o DNA saia do núcleo, o álcool e o sal fazem com que as moléculas de DNA fiquem juntas, formando a substância branca, que são diversas fitas de DNA.

Para realizar a experimentação forneci aos alunos uma folha, a qual detalhava os procedimentos que eles deveriam seguir, porém pedi que os grupos fossem realizando-a ao mesmo tempo, sob minha orientação. A primeira parte foi muito interessante: além de descascadas e picadas, algumas frutas sumiram, pois, alguns alunos não se contiveram e tiveram que comer um pedaço, nada que influenciasse o andamento da experiência.

Resultado e discussões

Nessa primeira parte consegui fazer com que todos acompanhassem, porém, depois, cada grupo fazia por si. Eles vinham me mostrar, acredito que por insegurança, porém eu os incentivava a irem adiante e tentarem o próximo passo. Quando os alunos estão realizando as experiências, essas se tornam mais significativas e despertam o gosto pela disciplina, pelo conhecimento e até pela pesquisa. Tavares (2004, p. 56) dis que “[...] É necessária uma atitude proativa, pois numa conexão uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz [...] desse modo podemos ter uma aprendizagem receptiva significativa em uma sala de aula”, pois é através de uma aprendizagem significativa que os conceitos que foram trabalhados se tornam mais relevantes e vêm ao encontro da curiosidade e do entendimento de nossos educandos.

No final todos os grupos se surpreenderam, com o resultado. Alguns acreditavam que iriam ver o DNA como está disposto nos livros, o modelo da dupla hélice, e não apenas uma representação em uma gosma branca, que continha inúmeras moléculas unidas, porém em tamanho muito reduzido, mas mesmo assim se surpreenderam.

Ao terminarmos a atividade solicitei aos alunos um relatório, que podiam optar por escrevê-lo em forma de texto ou por partes, mas este deveria trazer alguns itens, como os materiais utilizados, o desenvolvimento da experiência, as expectativas e o que aprenderam.

Considerações finais

Como somos professores e eternos aprendizes, nesta minha caminhada de aprendiz, após as falas de outros professores, me dei conta que deixei de realizar a discussão da experiência, a qual não fiz, na entrega dos relatórios após serem corrigidos. Essa constatação faz com que eu reflita no sentido de reconstruir minha prática, pois na próxima experiência que irei realizar buscarei contextualizá-la retomando ao final a ligação entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico, para que os alunos tenham essa visão de que o conhecimento tem uma fundamentação, como apresenta Guimarães (2009, p. 201): “é necessário transformar o conhecimento original em ações e expressá-lo em forma de linguagens oral e escrita”, até para que entendamos como o conhecimento prático se traduz para a teoria.

Para tanto, sabemos que as experiências são muito esperadas pelos alunos, e quando são eles que realizam a prática esta torna-se ainda mais significativa e atraente, mesmo que dê um pouco de “bagunça” na sala. Mas como professora posso afirmar que fico repleta de satisfação quando relatam que não era este o esperado, que surpreendem-se com o resultado. Para o ensino de Ciências, as atividades práticas de experimentação desempenham um papel fundamental, pois possibilitam aos alunos uma aproximação com a teoria/conhecimento científico.

Referências

- GUIMARÃES, Cleidson C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, p. 198-202, 2009. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31_3/08-RSA-4107.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- TAVARES, Romero . Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**, v. 5, n. 10, p. 55-60, 2004.

Tinta invisível: compreendendo processos químicos de forma lúdica

Elizandra Rasche Goettems⁵⁰

Contexto do relato

A nossa Escola não possui laboratório, então o experimento será realizado na sala de aula, onde os alunos deverão escrever num papel com tinta invisível e, a seguir, tornar a escrita visível usando uma reação química. Optou-se por esta atividade para dar enfoque ao estudo da Química, tendo como conteúdo as transformações dos materiais. Percebe-se que alguns conceitos teóricos do assunto são abstratos para os alunos e, na maioria das vezes, somente podem ser compreendidos com base em conteúdos que eles ainda não estudaram. Então, é através da aula prática que nos familiarizamos com os aspectos iniciais da linguagem da química, cujos fundamentos serão vistos com mais detalhes no Ensino Médio.

Detalhamento do relato

Primeiramente estudamos um texto no livro didático sobre o assunto, que trazia informações sobre a constituição e reações químicas da matéria. Refletimos sobre evidências no nosso cotidiano, tais como:

⁵⁰ Professora de Ciências Biológicas, elizandraraschegoettems@gmail.com.

mudança de cor, de consistência e de aroma, produção de luz e de calor, formação de gases e formação de substâncias sólidas. Os alunos foram percebendo que tais evidências passam despercebidas no nosso dia a dia: basta você fazer um bolo em casa ou colocar um comprimido efervescente na água, que ao ser dissolvido produz um gás, que estaremos diante de uma reação química. Sabemos que o estudo da química é muito amplo e rico em possibilidades, onde podemos explorar outros conteúdos, assim trabalhando a interdisciplinaridade e levando os alunos a outros campos de investigação.

Para realizar esse experimento precisamos de suco de limão espremido na hora, folha de papel branco, água, conta-gotas, colher, pincel fino, pincel grosso, dois copos de vidro e tintura de iodo que adquirimos na farmácia. Primeiramente usamos o pincel para escrever com suco de limão na folha de papel e esperamos até que o papel secasse à sombra. Adicionamos 60 gotas de tintura de iodo a meio copo de água e mexemos com uma colher. Mergulhamos o pincel grosso nesse líquido e esfregamos na folha. Observamos que as escritas se tornaram visíveis. Em seguida propus aos alunos que dessem uma explicação do que tinham observado e a comparassem com as dos outros alunos e depois discutissem o que realmente aconteceu.

Análise e discussão do relato

Este experimento fez com que tivéssemos muito cuidado com o manuseio do material e das substâncias usadas, pois ao espremer o limão, os alunos foram orientados para lavarem bem as mãos antes de as exporem ao sol, porque tomar sol com suco de limão na pele produz queimaduras e manchas escuras que levam muito tempo para sair; e também tomarem cuidado com o iodo, pois ele mancha a pele e as roupas. As discussões foram muitas sobre o problema exposto, mas logo os alunos descobriram que o suco de limão era a tinta invisível e que a solução feita com 60 gotas de tintura de iodo adicionadas a meio copo de água atuava como “revelador” da escrita invisível. Quando essa solução aquosa de iodo é aplicada ao papel, o iodo nela presente interage com fragmentos de amido existentes no papel, produzindo uma coloração

roxa, e substâncias presentes no suco de limão reagem com iodo consumindo-o. Assim, nos locais em que se escreveu com suco de limão, não havia iodo e, portanto, não apareceu a coloração roxa no papel. Isso permite a visualização do que foi escrito. Claro que evidentemente os alunos não propuseram uma explicação de imediato, mas concluíram que algo no suco de limão impedia o aparecimento da cor roxa.

Considerações finais

Aprendemos com a prática desenvolvida que as substâncias podem se transformar em outras por meio das reações químicas e que muitas vezes observamos evidências de que está ocorrendo reação química, tais como mudança de cor, de consistência e de aroma, produção de luz e de calor, formação de gases, formação de substâncias sólidas e outras. Por exemplo, a fixação do corante em tingimento de tecido é feita por meio de uma reação química e assim, no nosso cotidiano nos deparamos com muitas situações que nos levam a observar as transformações dos materiais, assim como cozinhar é transformar substâncias. Chamamos a atenção dos alunos para a questão de que aprender química na escola não significa memorizar palavras e fórmulas, pelo contrário trata-se de aprender a formular perguntas, elaborar hipóteses e buscar informações e conhecimentos para que ajudem a construir uma explicação para o problema levantado. Desenvolver habilidades de raciocínio no aluno e motivá-lo para o aprendizado ao aplicar os conteúdos em situações do dia a dia.

Portanto, o ponto de partida para a elaboração de uma aula prática é saber qual o objetivo que se quer atingir com a experiência. Depois, deve-se verificar a lista de materiais necessários e os alunos devem ter conhecimento de alguns cuidados para trabalhar em laboratório e manusear materiais e substâncias, para que não ocorra algum tipo de acidente; e caso ocorra, nunca devemos nos apavorar, mas sim usar o bom senso e manter a calma. No caso desta aula prática, foi bastante tranquilo, pois orientei os alunos quanto aos cuidados que deveríamos ter com os materiais e tudo aconteceu como planejado. Ao ser abordada esta temática em que o momento inicial de exposição de conteúdos

do professor é substituído por um bate-papo em que os alunos podem narrar experiências por eles vividas, manifestando saberes que trazem do cotidiano acerca do assunto, certamente o aluno poderá se ver naquele conhecimento em constituição, associando à sua experiência as novas informações

Referências

LOPES, A. R. C. Reações químicas: fenômeno, transformação e representação. **Química Nova Escola**, n, 2, p. 7-9, 1995.

CANTO, Leite Eduardo. **Ciências Naturais**: Aprendendo com o cotidiano. 9º Ano. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

A utilização de situações-problema promovendo a aprendizagem Matemática em turma de EJA

Isolde Maria Eckert Loeblein

Introdução

A prática foi motivada a partir dos interesses e necessidades dos alunos em uma aula da disciplina de Matemática sobre porcentagem; e também pela proposta do Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado RS, que consiste em assessorar os professores das diferentes áreas do conhecimento levando-os a refletir sua prática a partir dos registros em diário de bordo. Esta formação me encorajou a romper com a minha prática linear de ensino que gera conhecimentos fragmentados e descontextualizados. Investir numa metodologia de trabalho que atende os anseios, os desejos e as necessidades dos alunos, faz com que eles passam de espectadores para atores do processo ensino/aprendizagem. Como mediadora nesse processo vejo com maior significado o programa que a Matemática tem a desenvolver sem limite de sala de aula, pois interage com o sujeito no dia a dia de sua vida.

Metodologia

O presente relato trata de uma aula planejada e desenvolvida no primeiro ano do Ensino Médio na modalidade EJA de uma escola da rede Pública Estadual do município de Três Passos. O planejamento aconteceu depois que iniciei a aula abordando o assunto porcentagem, em conjunto com os alunos da turma. Para introduzir o conteúdo utilizei, para a contextualização, a poesia de Clóvis Sampaio Brasil que tem o título “Porcentagem”, trabalhando os conceitos fundamentais e também propondo aos alunos uma situação problema, que envolvia o cálculo da taxa percentual e o valor do desconto efetuado sobre o salário do trabalhador e do valor pago pelo empregador para a Previdência social referente a um determinado salário; além de um questionário.

Situação problema:

A faxineira do Supermercado “A” tem um salário de R\$ 720,00, mas ela não recebe essa quantia integralmente. Do salário, são descontados 8% para a contribuição da Previdência Social. A empresa, também recolhe mensalmente 12% sobre o salário da funcionária para a instituição (INSS). Pergunta-se;

- Qual é a quantia que essa faxineira recebe?
- Qual é o valor que a empresa recolhe de INSS mensalmente sobre o salário da faxineira?
- Qual o valor total que é recolhido mensalmente para o INSS sobre o salário da faxineira?

Questionário:

- Você trabalha?
() sim () não
- Você tem carteira de trabalho?
() sim () não

- Você tem a carteira de trabalho assinada?
() sim () não
- Qual é seu vínculo trabalhista?
() não tenho () não sei () estatutário () celetista.
- Você contribui para a previdência social?
() sim () não () as vezes () não sei
- Você acha importante contribuir para a Previdência Social?
() sim () não () não sei () não sei mas gostaria de saber.

Inicialmente os alunos da turma responderam ao questionário apresentando muitas dúvidas. Pela importância do assunto propus que o questionário fosse aplicado para as demais turmas do Ensino Médio da escola.

Os alunos se organizaram em grupos de quatro pessoas e aplicaram o questionário (pesquisa de campo), em todas as turmas do Ensino Médio Modalidade EJA e do Ensino Médio Politécnico. Durante as aulas seguintes eles se organizavam em duplas para a tabulação dos dados coletados no transcorrer da pesquisa. Neste momento o trabalho coletivo e a orientação foi muito importante, pois desconheciam qualquer método de tabulação. Sendo assim os dados foram tabulados, anotados no quadro, calculados, analisados, discutidos e organizados em gráficos.



Figura 1
Fonte: Adoryan

Os resultados da pesquisa foram surpreendentes. Mais de 90% dos alunos do Ensino Médio noturno trabalham. O índice de alunos trabalhadores que não têm carteira de trabalho assinada também é alto, como também é alta a porcentagem de alunos que desconhecem os vínculos trabalhistas que existem, no que estes diferem, a importância e a segurança que a carteira de trabalho proporciona no momento e futuramente, assim como a garantia dos direitos dos trabalhadores.

Os alunos fundamentaram o assunto através de pesquisas em diferentes fontes e também realizaram entrevistas com advogados e representantes sindicais. Neste sentido concordo com Demo quando afirma que a pesquisa permeia a aprendizagem.

Quem imaginava entender a didática, precisa convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria e sobre tudo convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa (DEMO 1991, p. 166).

Após, todos os dados resultantes da pesquisa estarem computados e analisados, foram socializados para todas as turmas do Ensino Médio, professores e funcionários em forma de seminário. No evento participou um advogado Especialista em Previdência Social que assistiu as apresentações dos alunos, destacou dados apresentados por eles, fez referências ao material exposto e esclareceu dúvidas. Trabalhou também questões específicas e importantes relacionadas ao trabalhador e à Previdência social, momento que enriqueceu o trabalho desenvolvido pelos alunos e a professora. Segundo Fazenda (2001, p. 63):

Há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, apropriar-se do conhecimento, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competências. Mas essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida.

Sendo assim, a verdadeira aprendizagem acontece quando a educação escolar evidencia a ação humanística em todo o processo de construção do conhecimento.

A socialização da pesquisa estava prevista para duas aulas. Como foram realizados muitos questionamentos por parte dos participantes e esclarecimentos por parte do alunos pesquisadores e do advogado, os trabalhos se estenderam por praticamente cinco aulas.



Figura 14

Fonte: Adoryan

Considero a prática desenvolvida significativa porque, a partir da curiosidade dos alunos, englobei os conteúdos previstos no Plano de Estudo da turma como: Estatística, Grandezas, Regra de três, Porcentagem, Gráficos, Produção Textual, desenvolvi questões de interesse dos alunos relacionadas a Previdência social e, principalmente, contemplei a formação humana. Proporcionei, durante todo o bimestre, aulas atrativas, envolventes, diversificadas, lúdicas, as quais englobaram situações da realidade dos alunos, temas amplos e complexos que envolviam a legislação trabalhista, desconhecida pela maioria deles. Esta temática foi um fator importante para manter os alunos em sala de aula, e houve aumento da assiduidade e da participação de todos nas discussões.

Conclusão

O trabalho realizado evidencia a realidade de grande parte da sociedade brasileira porque na resolução da “situação problema” os alunos mostraram-se indignados e surpresos, já que desconheciam os percentuais relativos às contribuições descontadas dos próprios salários.

Trabalhando nessa perspectiva metodológica, os alunos se envolvem mais nas aulas, são mais frequentes, responsáveis e pontuais. Melhoram a autoestima, se desafiam a superar dificuldades como falar em público e fazem questão de publicar suas produções.

Referências

DEMO, Pedro. Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 149- 170, abr./jun. 1991.

FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

Brincando com a ciência: reações químicas

Introdução

O presente relato é fruto das aulas de Ciências Naturais desenvolvidas na turma da 8ª série da Escola João Leopoldo Vogt, de Barra do Guarita, RS, aulas estas ministradas pelo Professor Ivan R. Ferri.

Detalhamento das atividades

Não se admite o ensino de Ciências Naturais sem concomitância com a prática. Ou se parte da prática ou se leva da teoria para ela. Mas é imprescindível que venham andando de mãos dadas prática e teoria para o aprendizado no concreto por parte dos educandos.

Frente a isso, as aulas de ciências no cotidiano da Escola João Leopoldo Vogt são, sempre que possível, associadas à prática. E vamos relatar então uma das práticas realizadas com a 8ª série deste educandário nas aulas de Ciências, conteúdo de reações químicas, ministradas pelo Prof. Ivan R. Ferri neste ano de 2014.

As reações químicas não ocorrem apenas nos laboratórios e nas indústrias químicas. Elas ocorrem também no dia a dia: um bolo assando no forno, um fósforo sendo aceso, a gasolina sendo consumida pelo carro, a ferrugem em vários tipos de objetos; e mesmo em

nosso organismo ocorrem várias reações químicas diariamente. Então podemos compreender as reações químicas como certas substâncias transformando-se em outras. As reações químicas também são usadas para diagnosticar e curar várias doenças, purificar a água que abastece as cidades e na reutilização de materiais recicláveis, contribuindo assim para a conservação do ambiente em que estamos inseridos. Por isso, quanto mais compreendemos as reações químicas, mais chances temos de produzir compostos que melhorem a vida das pessoas e do planeta em geral.

O trabalho começou com a pesquisa teórica das reações químicas, conteúdo do plano de estudos de ciências desta série. Depois dos estudos realizados, o professor realizou em sala de aula, várias experiências envolvendo reações químicas usando os seguintes materiais: bicarbonato de sódio, vinagre, limão, água e o composto conhecido como Sal de Frutas Eno.

Durante as experiências, os alunos observaram e discutiram juntamente com o professor que ao misturar o bicarbonato com água pura não acontecia nada. Já ao misturar o bicarbonato com limão houve uma efervescência. Ao misturar o bicarbonato com vinagre também houve efervescência. O professor então instigou os alunos a relatar o que viram e depois explicou que ao que se viu dava-se o nome de reação química e que a água pura não reagia com o bicarbonato de sódio.

No segundo momento da experiência, o professor então misturou o Sal de Frutas com água e no mesmo momento os componentes reagiram. Então os alunos foram instigados a relatar porque isso aconteceu se a água não reagia com bicarbonato de sódio. Os alunos não souberam explicar, mas quando o professor convidou-as a ler o rótulo do produto eles descobriram que este era um composto de bicarbonato de sódio e ácido cítrico que ao entrar em contato com a água se misturava e reagia quimicamente.

Então, com todo o estudo teórico realizado e as experiências concluídas e relatadas, os alunos foram desafiados a construir um vulcão usando seus conhecimentos sobre reações químicas. No primeiro momento eles perguntaram se o professor não iria explicar como fariam isso, e o professor respondeu que fariam auxiliados pela pesquisa e por

seus conhecimentos. Então os alunos recorreram a livros e internet para descobrir como fazer, leram e em duas aulas montaram seus projetos em grupos para apresentarem nas próximas aulas.

Considerações finais

As apresentações foram feitas e mostraram o aprendizado por parte dos alunos sobre as reações químicas. Na avaliação geral, o trabalho foi considerado ótimo, pois todos os objetivos foram alcançados e houve o envolvimento de todos os alunos.

Referências

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson. **Ciências, física e química**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências, Matéria e energia**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GODOY, Leandro; OGO, Marcela. **Vontade de Saber Ciências**. S. l.: FTD, 2014.

Endereço de internet

<<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/quimica/reacoes-quimicas-tipos-sintese-analise-e-deslocamento-dupla-troca.htm>>.

A importância do uso das atividades experimentais para a compreensão dos conceitos de substâncias puras e misturas: reflexões docentes

Clébia Gandini Queiroz

Olga Maria Goldschmidt Capelari

Introdução

Este trabalho apresenta um relato e reflexão sobre uma vivência em aulas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre o conteúdo separação de misturas com atividades práticas, no intuito de rediscutir a visão de que a experimentação não assegura que o estudante se motive e se comprometa nos estudos e aprendizados escolares (SILVA; ZANON, 2000). Discute-se o papel do professor de conduzir as interlocuções dos sujeitos em aula, de modo que eles possam exercer a curiosidade e o comprometimento pelos estudos, com vistas a assimilar os conhecimentos produzidos ao longo da história humana. Temas do cotidiano, ou temáticas amplas, como energia, origem do universo, evolução da vida, revolução tecnológica, entre outras, podem ser focos articuladores do ensino escolar.

Desta forma, queremos destacar a importância de usar a experimentação no ensino de ciências, que é inquestionável, mas nem sempre é a salvação para os problemas da aprendizagem (MALDANER, 2000). Por isso, organizar atividades experimentais com vistas a tal aprendizagem escolar efetiva implica priorizar tarefas que conduzam os educandos a expressar, retomar e transformar conhecimentos, nas interações pedagógicas com graus de assimetria, típicas a uma aula de ciências. Nelas, a apropriação progressiva de significados “é alcançada quando o aluno começa a ver os novos significados não mais como completamente estranhos, mas como metade dele e metade do outro” (MORTIMER, 2010, p. 190). Quando um estudante é capaz de usar “novos significados a uma variedade de diferentes fenômenos e situações, ele se tornou capaz de entender esses novos significados e se apropriou deles como seus próprios significados” (idem, p. 191). As atividades práticas são essenciais ao ensino, precisamente, por favorecerem interações entre sujeitos, em que eles estabelecem relações entre conceitos, produzindo sentidos e, assim, significando-os, mediante processos de conhecimentos científicos em sala de aula.

Mas isso não pode ser visto como algo simples. Afinal, se há a importância de relacionar os conteúdos do ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias como conhecimentos sobre situações vivenciais, contudo, esse também é um desafio que necessita ser compreendido de forma fundamentada, na perspectiva da sua transformação, em situações reais.

O diário de bordo tem a função de garantir o diálogo intrapessoal. Nele são registrados fatos ocorridos e reflexões inerentes a esses acontecimentos, como dificuldades, facilidades, dúvidas, surpresas, conquistas, entre outros, sendo utilizado como ferramenta indispensável na formação de professores.

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul visa a formação continuada de trabalhadores em educação básica do sistema estadual e de sistemas municipais de ensino numa perspectiva de garantir a qualidade de ensino da região Macromissioneira. Desta forma, o relato de experiência trata de uma

atividade desenvolvida em sala de aula e constitui-se como atividade integrante deste programa. Neste sentido, apresentamos aqui o relato de uma atividade desenvolvida em nossas aulas de ciências em que desenvolvemos o tema substâncias e misturas, fazendo reflexões, com o auxílio de vários de autores, sobre o uso da pesquisa em aulas de ciências de maneira a garantir o ensino e a aprendizagem de nossos alunos.

Referencial teórico

Na atividade experimental sobre a separação de misturas os alunos foram convidados a pesquisar sobre o assunto para a compreensão da prática. No entanto, no dia da aula prática, os estudantes praticamente silenciaram durante os questionamentos, a fim de acompanhar as vivências realizadas como uma experimentação. Por um lado, porque os estudantes não estavam acostumados a serem instigados durante a experimentação: preferiam seguir um roteiro descritivo pré-estabelecido, para simplesmente reproduzir respostas nas avaliações.

Neste sentido, através dos encontros proporcionados através do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul reconhecemos a importância do processo de reflexão sobre as práticas para a formação dos profissionais.

O programa tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública básica na região macromissioneira do Rio Grande do Sul na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias e os profissionais das escolas estaduais e municipais.

Cada um dos GT's por área epistêmica e/ou temática planeja as suas atividades de investigação, reflexão coletiva e de intervenção pedagógica, assim como faz também a avaliação sistemática dessas atividades. Desta forma, espera-se que os GT's por áreas epistêmicas e/ou temáticas se

repliquem nos municípios e nas escolas cujos profissionais aderirem ao programa e, sob o influxo das sessões periódicas dos respectivos GT's, propaguem nas unidades escolares as ideias e propostas ali legitimadas pelo critério dos melhores argumentos. É previsível que as IES's comprometidas com o programa, em benefício das licenciaturas, disporão de uma borbulhante fonte adicional de pesquisa pedagógica, à medida que os seus profissionais se orientarem pelo princípio metodológico da troca de saberes e os GT's forem documentando devidamente as trocas de experiências e as reflexões coletivas de seus integrantes.

É a partir dos objetivos propostos para o ensino (o que se pretende atingir com a instrução), da natureza do conteúdo a ser desenvolvido (o que se pretende que os alunos assimilem), das características dos alunos (como são nossos alunos), das condições físicas e do tempo disponível, que se escolhem os procedimentos de ensino e se organizam as experiências de aprendizagem mais adequadas. Ou seja, é a partir desses aspectos que se estabelece o como ensinar, isto é, se definem as formas de intervenção na sala de aula para ajudar o aluno no processo de construção do conhecimento (HAYDT, 2006, p. 145).

Nesta perspectiva, portanto, existe uma espécie de ligação entre os domínios disciplinares indicando a existência de alguma cooperação e ênfase à relação entre tais conhecimentos. Dessa forma, as disciplinas estabelecem relação entre o conhecimento de sua área com o de outras, mas esses conhecimentos não se reúnem com o intuito de esclarecer alguma questão maior. Ao invés disso, eles servem apenas para esclarecer melhor de forma que o próprio conhecimento, conteúdo da disciplina, seja mais facilmente compreendido.

Carlos (1995) considera a interdisciplinaridade como sendo uma forma de cooperação entre as disciplinas específicas, um problema comum a todas elas de forma a representar um eixo de integração que orienta as ações interdisciplinares.

Segundo os PCNs, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores

e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

A educação pela pesquisa é uma forma de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade. O processo de educação pela pesquisa inicia-se com o questionamento de verdades e conhecimentos já estabelecidos sempre no sentido de sua reconstrução. Educar pela pesquisa começa por perguntas, produzidas no contexto da sala de aula, com envolvimento de todos os participantes. Parte-se dos conhecimentos que alunos e professores já trazem de sua vivência anterior e da realidade em que vivem com a finalidade de fazer avançar os conhecimentos que os sujeitos já trazem, tornando-os mais complexos e conscientes. Esse processo pode ser feito através da leitura de livros, explorando a teoria, consultando autores, no sentido de encontrar elementos que ajudem a fundamentar os argumentos em construção.

Segundo Demo (1997), a educação pela pesquisa possibilita superar a aula tradicional copiada, conduzindo a ambientes de aprendizagem em que os alunos assumem a construção de seus conhecimentos mediados pelo professor.

Mesmo que a aula expositiva ainda possa ter espaço na educação, só consegue expor quem produz conhecimento. Na educação pela pesquisa, o professor transforma sua forma de considerar os alunos como alunos autônomos, capazes de questionamentos, argumentação e produção próprias. Assim, a educação pela pesquisa possibilita transformar os alunos de objetos da relação pedagógica, em sujeitos do processo de sua aprendizagem.

Isso significa que os alunos passam a ser considerados como sujeitos pensantes, capazes de tornar as iniciativas de sua aprendizagem uma função orientadora e mediadora do processo construtivo. Mas, como afirma Maturana (1997), quando se está frente a um problema, ninguém sabe a resposta, nem conhece o caminho até ela, tendo a necessidade de ser construído. Nesse sentido, a educação pela pesquisa pode ser considerada uma viagem sem mapa, um navegar por mares nunca antes navegados.

A educação pela pesquisa pode ser concretizada de vários modos diferentes, sendo importante que haja um momento de produção individual, essencial para que o processo atinja os objetivos a que se propõe.

A avaliação na educação pela pesquisa é algo mais do que buscar resultados; é um processo de observação e verificação de como os alunos aprenderam os conhecimentos científicos e práticos de sala de aula.

Assim como os objetivos da educação sofreram inúmeras alterações nas últimas décadas, também a avaliação, por fazer parte do processo, precisa ser revista e modificada. Pretendo promover uma avaliação contínua e diversificada, levando em conta não somente uma formação dirigida para o desenvolvimento social e intelectual do aluno, como também o seu esforço individual, a sua cooperação com os colegas, a construção de sua personalidade procurando não me restringir a julgar os seus sucessos ou fracassos, mas refletir sobre minha prática, criando novos instrumentos de trabalho e retomando aspectos que devem ser revistos, ajustados para que a tarefa educativa se aproxime cada vez mais de seus objetivos.

A avaliação pode assumir um caráter eminentemente formativo, favorecedor do progresso pessoal e da autonomia do aluno, integrada ao processo ensino-aprendizagem, para permitir ao aluno consciência de seu próprio caminhar em relação ao conhecimento e permitir ao professor controlar e melhorar a sua prática pedagógica. Uma vez que os conteúdos de aprendizagem abrangem os domínios dos conceitos, das capacidades e das atitudes, é objeto da avaliação o progresso do aluno em todos estes domínios. De comum acordo com o ensino desenvolvido, a avaliação deve dar informações sobre o conhecimento e compreensão de conceitos e procedimentos; a capacidade para aplicar conhecimentos na resolução de problemas do cotidiano; a capacidade para utilizar as linguagens das Ciências, da Matemática e suas Tecnologias para comunicar ideias; e as habilidades de pensamento como analisar, generalizar, inferir (BRASIL, 2002, p. 107).

Desenvolvimento/metodologia

No contexto da sala aula compreendemos que todo professor reconhece que as aulas práticas são mais interessantes e promovem uma aprendizagem de forma efetiva, ao compararmos com aquelas aulas desenvolvidas somente com o uso do livro didático. Nossas vivências no exercício da docência evidenciaram uma ampla curiosidade pelo laboratório de ciências por parte dos alunos.

Com essas compreensões, iniciamos nosso trabalho de planejamento e realização de uma aula que desafiasse o aluno a pensar as relações conceito/significado, teoria/prática, demonstradas pela capacidade descritiva, argumentativa, dialógica e interpretativa, o que implica questioná-lo sobre as próprias produções e relações conceituais. “Aprender ciências é apropriar-se do discurso da ciência, ter condições de se expressar em sua linguagem, empregando adequadamente os conceitos científicos” (MORAES, 2006, p. 30).

Aprender é ampliar o sentido das palavras. Uma intervenção pedagógica passa pelo aperfeiçoamento investigativo ao ensinar e aprender, à profissão docente, e possibilita relacionar o ensino com questões teóricas e práticas. “É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho” (MALDANER, 2000, p. 30).

Desta forma, quando iniciamos a aula sobre separação de misturas percebemos a curiosidade dos alunos em desenvolver o trabalho na prática, aquela ansiedade em fazer as misturas para ver o que acontecia.

No momento em que trabalhamos os métodos de separação foi ainda melhor, as ideias iam surgindo e a curiosidade aumentando.

Pesquisamos várias misturas. Cada grupo na sala de aula tinha que pesquisar uma mistura e o método de separação. Tudo transcorreu bem, todos os grupos se dedicaram nos trabalhos e realizaram as experiências com sucesso.

O trabalho foi muito bom, pois desenvolvemos a curiosidade a criatividade, o interesse, o compromisso em desenvolver as experiências e obter os resultados.

Todo trabalho realizado é importante e significativo para o crescimento e aprendizagem dos alunos tendo em vista que, ao sairmos das quatro paredes da sala de aula e trabalharmos com atividades práticas, com materiais concretos, estamos proporcionando a construção do conhecimento, a troca de experiências e valorizando o conhecimento de cada aluno, que é algo da realidade deles e, dessa forma, tem sentido para sua vida.

Com esses propósitos, pudemos perceber a grande evolução dos alunos, pois eles comentaram a importância em realizar as experiências. Aprenderam como trabalharam juntos, podendo discutir com os colegas e professora e construir seu próprio conhecimento, conforme um dos alunos expôs: “As aulas práticas foram um espetáculo, as misturas o colorido e depois a separação nos fez entender um pouco mais da química no nosso dia a dia”.

Referências

BRASIL. MEC. SEMTE. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, p. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MALDANER, O. A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Química:** Professores/Pesquisadores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

MATURANA, H. R. **La realidade:** Objetiva o construído? Barcelona: Anthropos, 1997.

MORAES, R; MANCUSO, R. **Educação em Ciências:** produção de currículos e formação de professores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

MORTIMER, E. F. As chamas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das ciências da natureza. p. 180-207. In: SANTOS, W. L. P. dos S; MALDANER, O. A. **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

SILVA, L. H, de A; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. p. 120-153. In: SCHNETZLER, R. p. (Org.). **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. São Paulo: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000.

Tema: água/vida

Verlane Sangaletti da Cruz⁵¹

Esta atividade foi realizada na turma do 5º ano da E.E.E.M João Leopoldo Vogt.

A água é um elemento essencial para o funcionamento dos ecossistemas e da vida. Constitui-se em um habitat de incontáveis espécies.

A água constitui a maior proporção da massa orgânica da maioria dos seres vivos. Por isso é correto afirmar que água é vida. Com tal afirmação dei início à minha aula com esse tema.

Surgiram muitas colocações como:

- Muitos seres vivem na água;
- Sem água as plantas secam e morrem;
- Nosso corpo é formado por grande quantidade de água.

Após a discussão passei à audição da música *Planeta água*. Ouvimos e cantamos a música. Em seguida deixei a música rodando em som mais baixo e pedi que os alunos a ilustrassem. Acredito que, pelo fato de ganharem quase tudo pronto, como desenhos brincadeira jogos, não sentem a necessidade de criar, ficando esta habilidade adormecida na grande maioria.

Em um outro momento foram lançados questionamentos referentes à música fazendo-se uma interpretação dela, que é riquíssima

⁵¹ (sangalettilaniprofe@hotmail.com)

em conceitos. Interpretação como a do seguinte trecho: “gotas de água da chuva tão tristes, são lágrimas na inundação”. No momento foram destacados os inúmeros problemas enfrentados na enchente que ocorreu neste ano em nosso município.

Esta atividade resultou em um debate muito bom, inclusive com depoimentos de alunos que foram atingidos pela água.

Relato das atividades práticas

Pontoja (2012) afirma que as aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente seu mundo e como desenvolver soluções para problemas mais complexos.

Na sequência da atividade observamos em um terrário o ciclo da água e comentamos sobre os estados físicos da água.

Dando continuidade ao trabalho também fizemos a seguinte atividade: fomos até as margens dos Rios Uruguai e Guarita e observamos a mata ciliar no seu entorno, a quantidade de lixo presente nas margem, a coloração das suas águas e coletamos um pouco de água de cada um. Coletamos também água de um córrego, de uma poça, água da chuva depositada em um copo e água da torneira.

Observamos as amostras no microscópio e os alunos faziam suas anotações referentes ao que observaram. Em seguida foram socializadas as anotações, e a maioria constatou as seguintes diferenças:

- Grande quantidade de material sólido como partículas do solo nas águas dos rios, em maior quantidade no rio Guarita;
- Grande quantidade de bactérias na água do córrego;
- Presença de protozoários nas águas paradas, com constatação do seu pequeno tempo de vida após a presença sob a luz do microscópio que aquecia a água ocasionando a sua morte;
- E apenas presença de alguns fragmentos na água da torneira.

Após as observações, anotações e socialização dos resultados lancei alguns questionamentos para que os alunos refletissem sobre as diferenças encontradas, surgindo conclusões como:

- Água do rio Guarita mais barrenta devido a menos quantidade de pedras e vegetação ao seu redor;
- Grande presença de bactérias na água do córrego em função de esgoto que poderia ter sido lançado ou da sujeira das ruas;
- Presença de apenas alguns fragmentos na água da torneira devido ao fato de ser tratada;

Somente tive que explicar a presença do protozoário paramécio, que os alunos não tinham noção.

Nas demais situações eles levantavam as hipóteses e juntos chegavam à conclusão. Claro que sempre que necessário fazia minhas intervenções.

No final de cada aula os alunos faziam seus relatos no diário de Bordo.

Considerações finais

As aulas práticas são pouco difundidas, pela falta de tempo para preparar material e também pela insegurança em controlar os alunos, no entanto o entusiasmo deles compensa. (KRASILCHIK, 2008).

A atividade prática realmente requer tempo para preparar e uma maior organização, pois os alunos ficam mais agitados e ansiosos para o momento, principalmente se for para observar no microscópio, pois eles precisam ficar esperando chegar sua vez de observar. No entanto o deslumbramento com que eles observam compensa a agitação. Verifiquei nas observações:

- Maior atenção dos alunos;
- Discussão sobre os resultados;
- Troca de ideias;

- Formulação de hipóteses e conclusões;
- Conscientização da necessidade da preservação da água.
- Formulação de relatos.

O relato das atividades no diário de bordo é fundamental pois neste momento o educando reflete sobre o que realmente aprendeu, e isso faz com que o mesmo preste mais atenção ao que é colocado pelo professor e pelos colegas, proporcionando maior aprendizagem.

Referências

KRASILCHIK, M. **Prática do Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

PONTOJA, Farias. A **Importância das aulas práticas experimentais no ensino de ciências no ensino Fundamental**. CBQ, Química e Inovação: caminho para a sustentabilidade. 18 de outubro, 2012. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2012/trabalhos/6/1501-9862.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Repercussões da formação continuada de professores da área das ciências da natureza e suas tecnologias, na sala de aula

Rita Acácia Dalberto da Silva

Franciele Kollas

Lúgia Vanessa da Silva

Maribel Ines Vieira

Eva Teresinha de Oliveira Boff

Neste texto destaca-se o trabalho realizado na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), a partir da parceria colaborativa entre escolas estaduais de educação básica e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijuí. A 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em parceria com o Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências, da UNIJUI (Gippec-Unijuí), organizou momentos de formação continuada visando a compreender e concretizar os princípios educativos do Ensino Médio Politécnico (EMP). Os encontros ocorreram mensalmente, nas segundas-feiras, no turno da manhã, envolvendo os professores das escolas da rede pública estadual de Física, Química e Biologia e professores do Gippec-Unijuí. Neste dia os professores não deveriam estar em sala de aula, pois o tempo está direcionado para o planejamento e o estudo coletivos.

As discussões iniciais foram sobre a temática “Pesquisa Escolar”, em que houve problematização no grupo, frente às modalidades de

pesquisa desenvolvidas nas escolas de educação básica da rede Estadual. Destaca-se que na área (CNT) a pesquisa escolar se articula no currículo relacionando temáticas relevantes socialmente e do cotidiano dos alunos, visando a propiciar a formação de sujeitos críticos por meio de uma proposta curricular que esteja em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais e as que fundamentam o ensino médio politécnico.

A partir das discussões iniciais sobre a “Pesquisa Escolar”, o grupo de professores, elencou a necessidade de estudo dessa temática para aprimoramento nos planos de estudo e nos planos de trabalho em sala de aula. O objetivo foi propiciar momentos de diálogo e reflexão para ter mais clareza do assunto e assim articular a pesquisa com as outras áreas, bem como compreender a pesquisa como constitutiva do currículo escolar. Um dos limites ocorridos neste processo foi organizar a carga horária dos professores das diferentes disciplinas, uma vez que muitos trabalham em mais de uma escola, porém com a fixação de dia e turno da semana, por área do conhecimento, para todas as escolas, foi possível planejar coletivamente de modo a superar a resistência dos professores para enfrentar algo novo. Neste sentido, também foi possível enfrentar uma nova modalidade de ensino que desafie professores e estudantes a superar o tradicional modelo “copiar e colar”.

A partir dos questionamentos dos professores da rede estadual, sobre os desafios relativos à pesquisa na sala de aula, ocorreu a mediação na formação por um dos professores vinculados ao Gipec-Unijuí - sobre a temática “Pesquisa Escolar”, e suas contribuições foram feitas com base nos aportes teóricos de autores como Demo (2011), Galianzi (2003), Moraes e Galianzi (2006), Maldaner (2000).

Em um segundo momento discutiu-se sobre a temática: “A Ciência é Reconstitutiva e não Cumulativa” e a importância da pesquisa, o desafio de preparar os estudantes em uma nova proposta de ensino. O EMP articulando os conteúdos disciplinares com o Seminário Integrado constituiu-se em necessidade de estudo coletivo e sistemático.

O grupo de professores, da rede estadual, fez reflexões no decorrer dos encontros sobre os temas: “Um olhar no Cenário/Processo Histórico do Ensino de Ciências em Discussão”, “Reconstrução das práticas do Ensino de Ciência”, as implicações no ensino e a necessidade de um

novo perfil do professor. Esse espaço propiciou socializar práticas já significadas buscando superar um ensino tradicional. A Escola Estadual de Ensino Médio São Geraldo socializou o desenvolvimento de Situações de Estudo (SE) que já vinham sendo abordadas em anos anteriores, como possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente na área das CNT e a prática da pesquisa.

A SE é uma proposta de reorganização curricular que propõe na prática escolar partir de situações da vivência dos estudantes, e, ainda, propõe trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, reorganizar a forma disciplinar linear e fragmentada que o currículo escolar é apresentado, e assim trabalhar de maneira articulada entre a universidade e a escola para que o processo de ensino-aprendizagem de fato torne-se significativo.

Nos encontros de estudos, retomou-se o projeto do EMP e os eixos transversais e a necessidade de contemplar, nos planos de ensino, temáticas que vão ao encontro dos conceitos disciplinares de cada ano e as articulações necessárias a esse novo contexto de aprendizagem escolar contemporânea, conforme a Matriz de Referência Curricular Nacional, a Matriz de Referência do ENEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, as reflexões de mudanças na avaliação conforme as propostas pelo EMP é algo que o grupo de estudo precisa aos poucos pôr em ação. A proposta pedagógica do EMP já rompe com a nota por disciplina e passa a ser conceitual e por área.

Os estudos no grupo da CNT resultaram na elaboração do objetivo da área, que é propiciar o aprendizado escolar que favoreça a interação, contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos e conceitos dos componentes curriculares da área das CNT (Química, Física e Biologia), por meio de estratégias didático-pedagógicas que capacitem para a realização de atividades nos três domínios da ação humana – vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva – com vistas à integração de homens e mulheres nas relações políticas, do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

A partir do debate e reflexões propostas foi possível elaborar a seguinte ementa: aprendizagem de CNT envolvendo compreensão, representação, investigação, contextualização social e comunicação. Articulação didática, pedagógica e interdisciplinar dos componentes

curriculares - Química, Física e Biologia; contextualização sociocultural; compreensão de princípios científicos subjacentes às tecnologias associadas ao mundo da vida, pelo domínio da linguagem científica usada e ressignificada em situações-problema reais com proposições solidárias.

No ano de 2013 o grupo da área das CNT na formação continuada de professores da 36ª CRE teve como aporte o planejamento e a ação curricular na área com foco no plano de estudo. A proposta tinha como eixo transversal – Ciências Tecnologias Sociedade e Ambiente (CTSA) e deveria ser contemplada partindo de um problema local. Para tanto foi retomado o objetivo e a meta da área, construídos no coletivo, no ano anterior.

Os professores mediadores da 36ª CRE e da Universidade (Gipec – Unijuí) organizaram seis etapas de discussão, estudo e planejamento dos trabalhos da formação continuada: 1) Processo interdisciplinar em proposta curricular Politécnica; 2) Organização Curricular em temas específicos e/ou transversais; 3) Abordagens temáticas (temas Geradores); 4) Objetos complexos (transversalidade); 5) Produção e desenvolvimento da SE; 6) Proposta de temas para trabalhar oficinas – “Estado Gasoso da matéria nas conversões de energia”. Após a contextualização das cinco primeiras etapas, foi encaminhada a sexta etapa nos grupos, por componente curricular, para fazer discussões e sugestão de trabalhar a temática com as diferentes abordagens, contemplando assim a área da CNT no 2º ano do EMP.

Os professores da rede básica formaram grupos menores de discussões de acordo com a disciplina que ministravam. Assim no grupo da Física estava uma professora representando a escola São Geraldo, e esta trabalha desde 2006 na modalidade de Situação de Estudo (SE), na qual discute a possibilidade de trabalhar os conceitos de física a partir do tema Biodigestor.

Nesse sentido, o grupo da Física, em consenso, elencou conteúdos/conceitos que poderiam ser trabalhados no grande tema sugerido nas Orientações Curriculares Nacionais/ONC/2006, “Calor, ambiente e usos de energia”: *Unidades temáticas: fontes e trocas de calor, tecnologias que usam calor: motores e refrigeradores; o calor na vida e no ambiente; energia: produção para uso social* (BRASIL, 2006, p. 57). Na ótica da Física

pretendia-se trabalhar a partir destas temáticas os conceitos voltados à termodinâmica - Energia e suas conversões. No grande grupo das CTN o estudo do Biodigestor articular-se-ia ao estudo do “Estado Gasoso da matéria nas conversões de energia”, uma possibilidade de trabalho interdisciplinar, contextualizado e de pesquisa, além de possibilitar o trabalho do eixo transversal das questões ambientais.

Os motivos mencionados, mais a experiência de já ter desenvolvido a SE em anos anteriores é que propiciou fazer a discussão para trabalhar com o Biodigestor, que já havia sido desenvolvido na escola São Geraldo em anos anteriores. A ideia foi que neste momento seria trabalhada a proposta com diferente abordagem, visto que os professores estavam tendo a oportunidade de fazer o planejamento coletivo durante a formação integrada e também na escola havia a presença de professores novos, o que justificava dar uma nova abordagem ao desenvolver o trabalho. A mediação dos professores da universidade da área das CNT nos grupos de discussões colaborou significativamente para a construção da ampla rede conceitual possível a partir do estudo do biodigestor.

O processo de desenvolvimento da temática sobre o biodigestor, na sala de aula

Na escola São Geraldo, o grupo de professores do ensino médio, dispostos a trabalhar no coletivo, apresentou o planejamento inicial em reunião com as diferentes áreas, e desta forma, com o apoio da coordenadora pedagógica, direção da escola, e articulados com acadêmicos/bolsistas da Unijuí dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Psicologia, Nutrição, e professores da universidade (UNIJUÍ/GIPEC), deram início ao planejamento e desenvolvimento das atividades.

As discussões e reflexões propiciaram reconhecer a importância da temática “Calor, ambiente e usos de energia”, especialmente por estar articulada com o tema geral da escola, para o período de 2013 e 2014, “Viver bem o seu tempo”, o que possibilitou o subtema para o segundo ano do ensino médio: “Viver bem o seu tempo – com qualidade de vida”, sendo

foco da área das ciências a SE “Nutrição e Qualidade de Vida”, que foi proposta e desenvolvida em duas turmas de segundo ano do ensino médio.

As atividades elaboradas e desenvolvidas foram articuladas com o cotidiano dos estudantes, a partir de questões relacionadas com a qualidade de vida dos seres humanos e o meio ambiente. A sistematização da SE pôde ser articulada com o trabalho proposto nos encontros de formação sobre o biodigestor.

A SE “Nutrição e Qualidade de Vida” foi desenvolvida durante um trimestre letivo, em duas turmas do 2º ano do EM na escola de educação básica. Nessas turmas foram realizadas atividades como, por exemplo, produção textual sobre os resíduos orgânicos descartados no preparo dos alimentos, atividade proposta com o intuito de despertar nos alunos a reflexão sobre os resíduos orgânicos e seu destino, para depois então encaminhar a atividade de pesquisa e produção do biodigestor caseiro. Num primeiro momento foram trabalhados diversos conteúdos tendo como eixo integrador a energia – por exemplo, a disciplina de Física trabalhou energia dos alimentos e combustíveis, energia metabolizada nas atividades físicas diárias, energia térmica, energia cinética, energia interna, calor e temperatura e a Lei de conservação da energia.

Relacionado ao eixo central (Conversão de Energia), a disciplina de Biologia desenvolveu os conceitos (estudados no início do trimestre) relacionados ao estudo dos seres vivos, mais especificamente a nutrição nos Reinos Monera e Fungi. E também conceitos sobre seres autótrofos e heterótrofos, seres anaeróbios e aeróbios, fermentação, microrganismos, decomposição biológica. Com a pesquisa do biodigestor os alunos puderam relacionar os conceitos de obtenção de energia dos microrganismos, a partir da alimentação, ao processo de formação de novos compostos orgânicos e também da geração de energia, indispensáveis a outros seres vivos.

A disciplina de Química pôde desenvolver os seguintes conceitos: teoria cinética dos gases; leis dos gases; energia cinética; reações químicas; termoquímica; cinética química, sempre buscando desenvolver os conteúdos no contexto do cotidiano escolar. Por isso, ao encaminhar a atividade de pesquisa incentivou-se os estudantes a produzirem o biodigestor caseiro como possibilidade de compreensão de fontes de conversão de energia.

Esta experiência foi desafiadora, mas enriquecedora e demonstrou, aos professores que estavam iniciando sua carreira docente, que muitos dos conceitos trabalhados em um componente estão interligados a outras áreas, ressaltando a importância e a abrangência de um trabalho planejado no coletivo, que é enriquecedor não só para os alunos que constroem seu conhecimento através da pesquisa de uma atividade simples, mas também para os professores que agregam conhecimento junto aos alunos e encontram possibilidades de uma nova prática didática que vai ao encontro de uma nova proposta de Ensino Médio. Aos professores que já estavam há mais tempo na escola, também foi uma oportunidade de retornar a um trabalho que já haviam desenvolvido, mas agora com novas contribuições e perspectivas, o que comprova que a carreira docente é feita em um constante fazer e refazer.

Quanto ao trabalho sobre o biodigestor, teve o objetivo mostrar aos alunos que, embora sua organização seja relativamente simples, possibilita o reaproveitamento de restos de alimentos gerando a produção de adubo e gás, sendo esta uma ótima alternativa de energia renovável e exemplo de sustentabilidade. Pôde-se perceber pelas apresentações dos seus resultados de pesquisa que houve um amplo envolvimento dos estudantes para produzir, e também para entender o processo que estava ocorrendo.

Os alunos perceberam que diferentes resíduos colocados no Biodigestor geram resultados distintos, e buscaram então compreender de que forma estavam ocorrendo essas transformações; por isso a socialização dos resultados em seminário integrado foi um momento importante para que os professores conseguissem perceber as dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer do processo, buscando significar a aprendizagem a partir da problematização sobre os dados trazidos pela pesquisa.

O estudo da biodigestão, buscou reconstruir conceitos de Biologia, Química e Física a partir das relações interdisciplinares existentes entre a temperatura e a formação dos gases no biodigestor, e da energia cinética dos gases responsáveis pelo aumento do volume do balão no biodigestor. Para entender esse processo foi preciso compreender a essencial participação de seres vivos. As pesquisas dos estudantes propiciaram seu

amplo envolvimento no processo, o que resulta em uma formação crítica e possibilita ao professor trabalhar no sentido de os conscientizar sobre as ações favoráveis de gerenciamento sustentável do lixo. Além disso, articula conteúdos disciplinares como os conceitos físicos do biogás (metano) como fonte de energia alternativa renovável para as máquinas térmicas, que, posteriormente são trabalhados na termodinâmica, e ainda podem ser desenvolvidos sob a ótica da Biologia e a da Química.

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (SEDUC, 2011, p. 19).

Assim como o trabalho interdisciplinar, a SE propicia partir da realidade dos estudantes, e por isso considera o cotidiano um importante aliado no processo de ensino. A percepção de uma situação real articulada ao conhecimento científico possibilita, então, “um saber do cotidiano, pré-escolar, que também desenvolve a pessoa. Esse saber é importante, inclusive para que o conhecimento científico/escolar possa acontecer e sobre ele se produza consciência.” (MALDANER, 2012, p. 113). Tendo como base esses pensamentos e pressupostos seguem alguns trechos transcritos das falas dos alunos nas apresentações de seus trabalhos de pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizou-se abreviaturas como (A1) seguidos de um número.

Apresentação dos trabalhos no seminário –

A11: Bom a história do biodigestor começou com a crise do petróleo na década de 70, na região do Nordeste foram criados vários programas de difusão do biodigestor a expectativa era muito grande que se ia vencer. [...] E o que é o biodigestor? É um equipamento anaeróbico usado na produção de biogás, que resulta em uma mistura de gás, metano e CO₂, através das bactérias, e estas têm a função de digerir a matéria orgânica. Resumindo, o processo é realizado por um reator químico que na verdade é movido graças a sua origem biológica.

A12: Quais são os danos à saúde que o metano pode causar? A respiração reduz a quantidade de oxigênio no ar, o metano provoca a perda da consciência e depressão no sistema nervoso central em animais e seres humanos. A exposição prolongada pode causar asfixia. Se o nível de oxigênio cai para 12% a 16%, dificulta a respiração e taxa de pulso aumenta enquanto diminui o controle muscular. Como níveis de oxigênio menor, provoca depressão emocional, fadiga, náuseas, ofegante, convulsões ou pode até levar a morte.

Ao analisar os trechos transcritos pode se perceber que os alunos trouxeram o resgate histórico, o que representa a preocupação em situar o conteúdo no contexto, ou seja, quando foram ministradas as aulas da CNT na concepção da SE, se propôs que os conteúdos não fossem desenvolvidos como algo pronto e como verdade absoluta, mas, sim, compreender o processo que envolveu a construção do conhecimento. Por isso, propor aos alunos investigações de suas próprias experiências, propiciou a eles tornarem-se sujeitos ativos da sua ação. Foi importante perceber que os estudantes estavam conseguindo ter a percepção de fazer o resgate histórico de como o biodigestor foi inserido na sociedade.

Outro aspecto que se destaca é a preocupação que trouxeram em relação à saúde articulada ao tema proposto, ou seja, como as diversas disciplinas vinham trabalhando de forma integrada, os estudantes alcançaram o objetivo de aperfeiçoar seus conhecimentos e irem além de somente explicar o que é o biodigestor, pois conseguiram relacionar os conteúdos que vinham sendo desenvolvidos ao longo do trimestre com a SE “Alimentação e Qualidade de Vida”.

Um fator relevante na análise do diálogo foi a maneira com que os estudantes conseguiram articular as diversas áreas de ensino, demonstrando assim a importância do trabalho interdisciplinar. Eles harmonizaram o tema principal, que é a energia, e a partir deste organizaram todos os seus eixos, delimitando suas peculiaridades e singularidades.

A reflexão dos diálogos dos estudantes possibilitou identificar como conteúdos relacionados com situações cotidianas podem contribuir para o processo de aprendizagem, e perceber que de fato os estudantes conseguiram articular esses conhecimentos de forma interdisciplinar. Os pressupostos norteadores das mudanças curriculares buscam formar um

aluno crítico e autônomo. De acordo com Demo (2011), a reconstrução do conhecimento é recorrente de processo complexo, começando naturalmente pelo utilizado no *senso comum*, e não é educativa a atitude do professor que reduz o aluno à tábula rasa e utiliza isso como ponto de partida.

Por isso é importante a socialização e discussão dos resultados apresentados pelos alunos nas diferentes disciplinas, e isso foi possível a partir da pesquisa por eles realizada. Além de envolver os alunos no processo de aprendizagem, a pesquisa permite que novas dúvidas emirjam no decorrer do estudo, e partir dessas lacunas o processo de mediação se torna indispensável; Por isso é importante estar interagindo com a universidade e recebendo formação continuada, para que os fatos vivenciados no cotidiano escolar possam receber subsídios a partir de diferentes perspectivas e, ainda, com aporte teórico de estudiosos no campo curricular, na formação de professores, e no processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo de inserção da pesquisa e trabalho de conceitos escolares a partir de situações da vivência dos alunos, foi possível perceber que eles vêm adquirindo consciência crítica referente à preocupação ambiental. O biodigestor é uma forma de possibilitar a eles uma adequação aos costumes dá má separação de resíduos. Ao desenvolverem o trabalho e ao lerem os trechos transcritos pôde-se perceber o envolvimento dos estudantes e o interesse pela atividade de pesquisa. Neste sentido a SE é uma proposta de reorganização curricular que propõe o processo de ensino e de aprendizagem partindo de situações reais, como foi feita a pesquisa do biodigestor, e o trabalho fica rico conceitualmente por envolver diferentes sujeitos no processo.

Algumas considerações

Torna-se difícil romper com barreiras que muitas vezes estão cristalizadas na formação docente, mas percebe-se a importância do trabalho interdisciplinar por vários motivos que são demonstrados ao longo do texto. Porém trabalhar de forma coletiva exige uma

desenvoltura e uma articulação que muitas vezes se torna complexa, pois os motivos são muitos, como por exemplo, os turnos de horários em escolas diferentes. Por isso, ter um horário destinado para a formação continuada é significativo, para que se possam socializar as experiências com educadores de diferentes escolas e que ao mesmo tempo estão interagindo, compartilhando idênticas angústias encontradas no cotidiano escolar.

A interação com a universidade e já ter um histórico de pesquisa e de rompimento com a linearidade disciplinar, como é o exemplo da escola São Geraldo, que desde 2006 busca e desenvolve a SE, e sempre teve o apoio do Gipec – Unijuí, ainda é desafiador, porém são esses desafios que motivam a estar em constante busca de aporte teórico para ressignificar a prática e a formação docente.

Perceber o envolvimento e interesse dos alunos no processo de aprendizagem é um fator motivador para buscar sempre um ensino com qualidade; e para isso todos os sujeitos envolvidos no contexto precisam estar dispostos, para que seja possível a realização de um trabalho coletivo e com resultados bons.

A formação continuada e o desenvolvimento da SE permitiram identificar que é possível interagir de forma dialógica e prática, descobrindo maneiras flexíveis e ricas em conhecimento, sem fugir de seu cotidiano, ou seja, são necessárias metodologias de ensino que despertem o interesse e o gosto pela aprendizagem. Para isso, é imprescindível que os professores estejam sempre buscando alternativas viáveis para o ensino. Através do estudo desenvolvido e das articulações com professores das diferentes disciplinas das CNT, professores da universidade (GIPEC – Unijuí), e professores em formação inicial, é visível a importância que a pesquisa tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem e na formação docente. Por isso esses espaços para debate e reflexão propiciados pelas 36ª CRE são importantes para desenvolver a prática cotidiana, buscando maneiras diferenciadas de envolver os estudantes no contexto e no processo de aprendizagem, e assim poder trabalhar de maneira coletiva, ou seja, de maneira que esteja articulada com seu meio escolar.

Referências

BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; HAMES, Clarines; FRISON, Marli Dallagnol (Org.). **Situação de Estudo: Alimentos Produção e Consumo. Alimentação Humana.** Ijuí: UNIJUI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – ME. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)

_____. Ministério da Educação – ME. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 144 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa.** Ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: UNIJUI, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9. ed.. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

MALDANER, Otavio Aloisio. **A Formação inicial e continuada de professores de química – professor pesquisador.** Ijuí: UNIJUI, 2000.

_____. Uma História Pessoal no Ensino de Química. In: MÓL, Gerson de Souza. **Ensino de Química – Visões e Reflexões.** Ijuí: Unijuí, 2012. p. 105-119.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de Estudo: uma Organização do Ensino que Extrapola a Formação Disciplinar em Ciências. In: **Espaços da Escola,** Ijuí: UNIJUI, ano 11, n. 41, p. 45-60, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação,** v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** Porto Alegre: SEDUC, 2011.

GT

Curso Normal

A pesquisa como aliada na construção do conhecimento do professor e do aluno no curso normal

Jaqueline Fiuza

Luci Kremer Bisognin

Marisane Fiusa Goelzer

Rosane Regina Unfer

A pesquisa tem origem em um questionamento fundamental a partir do qual se norteia o processo de busca da possível solução de um determinado problema que surge do contexto em que vivemos. Ela é alimentada, como diz Freire (2010, p. 85), pela curiosidade, porque “sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”. Também é alimentada pela curiosidade em descobrir novas possibilidades, em resolver problemas da realidade, em novas descobertas.

Podemos afirmar que a pesquisa permite a construção de conhecimentos, os quais são constatados, adicionados ou até mesmo rejeitados, tornando o processo de aprendizagem significativo para o próprio indivíduo que a está realizando e para sociedade em que ela se desenvolve.

O conhecimento se acumula ao longo da história devido ao grande número de pesquisas que vem sendo desenvolvidas, e permite realizar transformações no contexto em que vivemos de acordo com a maneira

como cada pessoa relaciona-se com os seus pares e com o mundo em que vive. E como há diferentes formas de perceber e compreender a realidade, se estabelece uma diversidade de concepções de conhecimentos, ciências, e metodologias que permite chegar a resultados que visam à melhoria da sociedade em que vivemos.

O processo de ensino e aprendizagem exige que o professor tenha uma postura de pesquisador. Paulo Freire (2001, p. 32) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”. Segundo Freire, o professor deve respeitar os diversos saberes dos educandos, os quais vai-se adquirindo ao longo da vida. O professor deve assumir seu papel de mediador, fazendo com que seus alunos se superem a si mesmos e aos seus mestres, aguçando sua curiosidade, através da observação, da elaboração de hipóteses e encaminhando-os a reflexões críticas da prática discente e docente, tornando-os criadores e construtores de seu conhecimento pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 52).

Essa deve ser a perspectiva do educador, ou seja, a de assumir primeiramente o seu papel de investigador da própria prática, para, após, encaminhar a pesquisa como princípio educativo e pedagógico, pois aquele que ensina é o que mais precisa aprender; e pela pesquisa é que tornaremos nossas aulas capazes de desenvolver a autonomia em nossos alunos, na busca de seus conhecimentos, fazendo com que possam alcançar níveis intelectuais de tal forma que os ajudem a resolver problemas de seu cotidiano.

Segundo Antunes (2001, p. 15), “Um projeto é, em verdade, uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer.” Uma forma de desenvolver a pesquisa é através da metodologia de projetos, que instiguem a curiosidade em descobrir e adquirir conhecimentos sobre determinado tema.

A formação continuada, realizada pela Unicruz, através do Programa Interinstitucional da Região Macromissioneira, pioneira na metodologia de trabalho com o grupo dos professores dos cursos normais das escolas pertencentes a 9ª Coordenadoria Regional de Educação de Cruz Alta,

visa, pela ação-reflexão-ação num processo coletivo de discussão e de auto-avaliação, refletir sobre a prática do Diário de Bordo como uma das formas de fazer com que o professor seja, além de ator, autor de suas análises e de suas memórias.

A partir dos encontros realizados na formação continuada, nós, docentes do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Miguel Calmon do município de Salto do Jacuí – RS, desenvolvemos, no trabalho com as didáticas e seminário integrado, práticas pedagógicas e projetos didáticos nos quais são propostos aos alunos vivências nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta instiga os alunos a pesquisarem sobre uma temática, a partir de uma problematização, para desenvolverem no semestre, ou por um período de vinte (20) horas, que abarque os componentes curriculares, didáticas e seminário integrado.

Cada componente curricular desenvolve um projeto que demanda um esforço investigativo por parte dos professores e alunos, voltados a encontrar respostas para o tema ao qual se propõem. Assim proporcionamos aos nossos alunos e a nós mesmos a possibilidade de vivenciar a pesquisa como um processo construtivo do conhecimento.

Acreditamos assim, estar contribuindo para tornar os alunos do Curso Normal futuros educadores pesquisadores de sua prática, de tal forma que possam construir seu conhecimento e colaborar para um trabalho efetivo de pesquisa em sala de aula.

A nossa formação inicial não nos proporcionou a experiência de desenvolver projetos em sala de aula, apenas nos trabalhos de conclusão de curso; e diante dessa realidade enfrentamos a dificuldade de elaborar projetos de pesquisas.

A maioria dos professores ainda trabalha de forma individualizada, pois essa forma de ensinar é um processo cultural que precisa ser reformulado/repensado pelas instituições de formação de professores, as quais ainda não formam professores pesquisadores. A partir dessa situação, há a necessidade de um tempo de estudos para nós professores nos tornarmos competentes neste campo de trabalho.

Por isso, a importância dos encontros com as escolas de Curso Normal da 9ª Coordenadoria, mediados pela UNICRUZ, onde foi possível

a cada uma das escolas apresentar suas vivências e experiências significativas, além de registrar e refletir sobre as memórias dos encontros realizados. Foram momentos muito significativos por permitirem, além dos trabalhos em pequenos e no grande grupo, a qualificação e a busca de estratégias de pesquisa com os anos iniciais da educação básica, a partir do pacto da alfabetização.

Conclui-se com as reflexões acima referidas, que é necessário continuarmos a estudar propostas dentro de um sistema educacional que ofereça espaço/tempo e carga horária e que se organizem grupos de estudos com os professores que atuam na escola. Assim, poderemos discutir formas e estratégias a serem utilizadas como atividades de pesquisa que servirão de instrumento e que possibilitem a construção do conhecimento; que permitirão debates e elaboração de materiais didáticos para sua práxis a fim de atingirmos uma qualidade no ensino. Que a ação-reflexão-ação seja uma prática constante; que se oportunize aos professores e alunos realizarem a prática da pesquisa como uma forma de aproximar a escola da vida.

Referências

ANTUNES, **Um método para o ensino Fundamental**: O projeto. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. 42. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

O teatro como forma de inclusão social com a utilização do MovieMaker

ORLANDO, Mara Rúbia Toledo

SERQUIVITIO, Marília de Campos

RIBAS, Sabrina de Lurdes Pereira

LAUXEN, Sirlei de Lourdes

SANTOS, AdreSilvane Rosa dos

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde todas as escolas da 9ª Coordenadoria de Educação estão inseridas, proporcionou aos docentes participantes do programa a possibilidade de analisarem suas práticas, de discutirem propostas que estão sendo realizadas na sala de aula e de escreverem sobre elas através de memoriais e do diário de bordo.

Com isso, os professores do Curso Normal do Instituto de Educação Professor Annes Dias, através do GT do Curso Normal, tiveram a oportunidade de, coletivamente, com docentes de outras escolas de municípios diferentes, refletirem sobre suas práticas e organizarem metas e ações para serem realizadas na escola durante o período dos encontros. Dentre as ações, o projeto com o tema "O teatro como forma de inclusão social com a utilização do MovieMaker", faz parte desse processo de construção da formação.

Considerando a relevância de uma prática pedagógica inclusiva, através de uma pesquisa e prática de cunho qualitativo, decidiu-se investigar se o teatro realmente promove a inclusão social através de um projeto. Isso porque o ensino escolar brasileiro tem, diante de si, o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos das instituições educacionais. Apesar de, atualmente, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular estar mais acessível, ainda há resistência de membros da escola e familiares para que a inclusão social e o respeito à diversidade se concretizem de fato.

O projeto tem como objetivos investigar e promover o bem-estar e a autoestima de alunos com deficiência em sala de aula, para que haja efetivamente a socialização e a inclusão na turma do 5º ano 2; possibilitar a inclusão social de todos os alunos nas atividades interdisciplinares, a fim de adquirirem aprendizagens construtivas; incentivar a livre expressão e a reflexão através do teatro, com o propósito de compartilhar ideias, opiniões e sentimentos; utilizar as Tecnologias Assistivas – MovieMaker como meio de superação de dificuldades e aceitação de diferenças para promover uma aprendizagem de forma lúdica; e desenvolver habilidades e competências previstas no Plano de Estudos do 5º ano na Área de Linguagens.

O Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias se constitui numa escola inclusiva e possui o aporte necessário, tanto ao desenvolvimento de uma prática de intervenção em relação a inclusão de pessoas com deficiência que acontece nas Classes de Aplicação, quanto ao apoio técnico e pedagógico disponibilizado pela Sala de Recursos. Todo o aporte supracitado foi fundamental para complementar a formação dos professores e das estudantes do Curso Normal para a realização de uma prática em turmas em que haja inclusão.

Pensamos no Teatro como forma de promover a autonomia, a independência e valorizar a autoestima de todos os alunos, pois a arte e a Tecnologia Assistiva – MovieMaker, as linguagens sensoriais, orais e visuais valorizam as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. Seguindo esse princípio, para que se possa prever ou avaliar os benefícios da Tecnologia Assistiva e do teatro no processo de inclusão social de

alunos com e sem deficiência, é vital detectar o contexto no qual essas tecnologias são inseridas, tanto o educacional, quanto o social.

Busca-se, aqui, justamente introduzir essa análise de contexto, pois por meio dela é possível constatar que, com paradigmas baseados na padronização arbitrária de expectativas e resultados e na memorização de informações, a tendência é a exclusão social do aluno, pelo reforço à sua dependência e passividade. De outra forma, quando as interações ocorrem a partir de modelos que valorizem a iniciativa e a autonomia desse aluno, como sujeito na construção dos seus conhecimentos, é possível perceber passos efetivos em direção à sua inclusão social.

É comum a sociedade em geral responsabilizar a escola regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos, e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória. A implementação da educação inclusiva requer a superação dessa dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial.

As sociedades antepassadas não aceitavam a deficiência, provocando uma exclusão quase total das pessoas portadoras desta. As famílias chegavam mesmo a escondê-las da convivência com outros, isolando-as do mundo. Felizmente, o mundo desenvolveu levando a uma maior aceitação da deficiência devido ao aparecimento de novos pensamentos e mentalidades. Estas transformações aconteceram, em grande maioria, no final do século XIX e começo do século XX, na Revolução Industrial, com o aparecimento do interesse pela educação nos países desenvolvidos. Esse interesse provocou o início do atendimento aos deficientes, bem como o aparecimento da educação especial destinada a um movimento de inclusão escolar e social. Assim, a sociedade aprendeu a ser mais inclusiva compreensiva e solidária com a deficiência.

Hoje, as crianças com deficiência frequentam a escola, saem à rua, brincam, vivem como uma criança dita “normal”. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer para que todas as pessoas se sintam integradas e apoiadas por todo o mundo.

Ao entrarem na escola, os alunos em sua maioria ainda não estão incluídos socialmente com os demais colegas durante atividades do dia a dia. Tal inclusão desejada requer disponibilidade, estudo e o

uso de metodologias adequadas para que alunos sem e com deficiência realmente aprendam a conviver juntos e a respeitar as diferenças.

O uso de uma metodologia adequada, como a Tecnologia Assistiva, nos faz pensar sobre o tipo de inclusão social que pretendemos. Perrenoud, comentando sobre o novo mundo em que crescem as crianças de hoje, um mundo no qual elas dominam desde muito cedo as novas tecnologias, que influem determinantemente em seus cotidianos, coloca que “*As crianças nascem em uma cultura em que se clica [...]*”, bem como “*A escola não pode ignorar o que se passa no mundo*” (PERRENOUD, 2000, p. 38). A partir dessa afirmação pode-se concordar plenamente, propondo que a escola evidencie o que tem de melhor, não se referindo às tecnologias existentes de uma forma pessimista, mas usando-as como uma ferramenta de inclusão social na sala de aula para evidenciar a arte – teatro.

A arte nada mais é que um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e deve fazer parte do cotidiano escolar, pois é através da arte que o indivíduo exterioriza suas emoções e sentimentos representados de diversas maneiras, como pintura, desenho, música e dramatização, entre outras.

A Educação Inclusiva, atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível, requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN, lei n. 9.394/96 em seu capítulo V, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite, também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os

educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

A inclusão requer mudança de mentalidade e de valores da sociedade, sendo algo mais perspicaz que as simples recomendações e técnicas. Exige reflexões complexas da comunidade escolar e humana, pois os princípios da educação inclusiva estão embasados na aceitação das diferenças e na acessibilidade.

Podemos dizer que se faz necessário propor alternativas inclusivas para educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional, que se efetiva promotora de relações de ensino e aprendizagem, através das diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas Diretrizes de Ensino Nacionais.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, a escola e o local de trabalho. Diante disso, Sassaki afirma que:

[...] A tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) à pessoa com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras) (SASSAKI, 1996, p. 1).

É percebido que a Tecnologia Assistiva abrange diversas áreas: desde recursos pedagógicos adaptados a recursos de acessibilidade ao computador e recursos para atividade da vida diária, como adaptações de jogos e brincadeiras, além de equipamentos de auxílio a pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Tecnologia Assistiva ainda é uma expressão nova, em processo de construção e sistematização, porém são recursos, muitas vezes, presentes no nosso dia a dia, pois qualquer ferramenta improvisada caracteriza o uso de Tecnologia Assistiva. Segundo Manzini, (2005, p. 82):

Os recursos de Tecnologias Assistivas estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de Tecnologia Assistiva uma bengala, utilizada por nossos avôs para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Todos os modelos de Tecnologias Assistivas necessitam serem pesquisados e desfrutados, de modo que atendam às especificidades de cada deficiente, individualmente, de acordo com cada necessidade, em prol de uma vida mais independente, adquirindo a verdadeira inclusão escolar e social. O objetivo primordial da Tecnologia Assistiva é facultar aos deficientes melhor qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação das possibilidades de comunicação, mobilidade e especialmente aprendizagem.

O Windows MovieMaker é um *software* de edição de vídeos da Microsoft. Atualmente faz parte do conjunto de aplicativos Windows Live, chamado de [Windows Live MovieMaker](#) (apenas disponível para [Windows Vista](#) e 7). É um programa simples e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.

Esse editor de vídeo permite fazer, editar e incrementar filmes caseiros, possibilitando que os usuários criem efeitos nos seus vídeos e possam adicionar músicas a apresentações e efeitos, títulos, subtítulos e

outras técnicas visuais, ou seja, outras formas e técnicas para formar os seus efeitos.

A utilização do MovieMaker em sala de aula é um instrumento de apoio para montar vídeos e proporcionar a integração de todos os alunos durante a montagem do vídeo e após, quando assistirem, momento em que a observação e o olhar crítico fazem parte do processo de reconhecimento e aceitação de diferenças.

O teatro como forma de inclusão social possibilita lidar com a emoção, a acessibilidade e a fantasia. O teatro promove encontros sutis e significativos dos educandos com a cultura, ampliando sua compreensão do aspecto humano e do que está em torno dele. Conforme os PCNS - Arte, a aprendizagem artística envolve diferentes tipos de conhecimentos que possibilitam a transformação e o crescimento do ser humano, além de proporcionar a aproximação e compreensão de diferentes culturas.

Através do teatro, a criança tem a possibilidade de manifestar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos no tempo e espaço. Ao trabalhar com o teatro, através de ações de criar, apreciar, produzir e observar, se oportuniza a interação da criança com o mundo, bem como sua transformação e aquisição de uma nova perspectiva de diversidade.

É um meio de livre expressão e influi de maneira significativa no desenvolvimento mental e no equilíbrio pessoal do indivíduo. A criança, ao se expressar livremente por meio de desenhos, dramatização, música, expressão corporal, manifesta suas emoções, seu ritmo interior, seus interesses e sentimentos. As palavras, os gestos e os movimentos, a expressão plástica e a musical, são linguagens que constituem uma forma de comunicação com o mundo.

É fundamental que o educador tenha consciência dos movimentos expressivos, representativos, corporais e músicas da criança para que ele possa mediar ações pedagógicas contextualizadas, coerente como os interesses e necessidades dos educandos, promovendo assim uma formação humana significativa

[...] para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos estéticos dos estudantes e verificar em que medida

pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva. Nesta concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 21).

O teatro na escola cria possibilidades de integrar estética e sensibilidade às dimensões cognitivas do aprender. O ensino da arte deve ser planejado e organizado pelo educador seguindo as necessidades naturais da criança, integrado no contexto escolar, visando a atingir os objetivos propostos.

Do planejamento à ação do projeto para inclusão social através do teatro

Entrarmos na sala de aula com a finalidade de promover a inclusão social através do teatro, baseando-se em referências teóricas significativas, foi um grande desafio diário. Partindo de nossas observações, realizamos a construção do planejamento para a realização da prática.

Assim, a prática pedagógica foi realizada em 8 dias, sendo 4 dias para estudar o livro *Alice no país da inclusão*, e 4 dias para estruturação, ensaio e gravação do teatro com a utilização da tecnologia Assistiva – MovieMaker, no Instituto estadual de Educação Professor Annes Dias, tendo como professora Fabiane, titular da turma. A turma, composta por 17 alunos, sendo 8 meninas e 9 meninos, no geral era agitada, bastante afetiva, ativa em dar opiniões e tinha dificuldades para expressar sentimentos.

No primeiro dia de prática pedagógica foi realizado inicialmente uma conversa com a turma sobre o projeto e as atividades que seriam propostas durante os dias de prática, as quais estariam relacionadas com a história do livro *Alice no País da Inclusão*. Em seguida, juntamente com os alunos, foi confeccionado um cartaz de porta tendo como tema principal o teatro. Os alunos receberam máscaras, símbolo do teatro, para enfeitarem e desenharem a expressão facial de acordo com o que

estavam sentindo, para serem fixadas ao redor do cartaz; e tiveram a liberdade para falar o motivo pelo qual desenharam a tal expressão.

Após o término da construção do cartaz, passou-se à contação da história *Alice no País da Inclusão*, evidenciando os pontos mais importantes para dar início às atividades do projeto.

Para a fixação da história, foi proposto um jogo de interpretação que consistia na formação de grupos para interpretar a história a partir do levantamento de placas com alternativas que correspondiam à resposta correta. O jogo também possuía uma tabela, na qual os alunos iam registrando as respostas corretas, o nome do grupo e os pontos por acerto. O jogo também tinha como objetivo fazer com que os alunos passassem pela experiência de não se comunicar, pois na turma uma das alunas tinha dificuldade de comunicação em decorrência da sua deficiência.

Após o registro completo, os alunos passaram os resultados para um gráfico e foi construído um cartaz com o gráfico de cada grupo. Como a turma tinha dificuldades de comunicação afetiva, propusemos a leitura de um poema, chamado *Invenção do abraço*, e os alunos se abraçaram ao final da leitura. Esse poema serviu também para evidenciar a primeira e a última página da história *Alice no País da Inclusão*, na qual Alice não queria abraçar seus pais, mas após ter visitado o da inclusão, passou a ter maior facilidade de se comunicar, pois aceitou suas limitações, e conseguiu abraça-los. No final da aula, os alunos foram até o estacionamento da escola e observaram o ambiente. Fazendo ligação com o País da Inclusão e o poema do abraço, teriam que criar, a partir de um desenho, o “País do abraço”.

Na aula seguinte, iniciamos com a leitura da criação da frase “A importância do abraço” e fixação no painel dos sentimentos da turma, no lado de fora da sala de aula. O objetivo era propiciar um espaço para os alunos expressarem seus sentimentos. Após a fixação dos corações no Painel dos sentimentos, cada aluno recebeu uma ficha com valores, a qual deveria ser colada no caderno. Posteriormente, as professorandas tiraram da caixa surpresa uma ficha correspondente a de algum aluno naquele dia; e ele teve liberdade para falar qual a importância daquele sentimento na vida das pessoas.

No final, cada aluno individualmente recebeu uma parte da história somente com desenho, e deveria resumi-la a partir do desenho. Todas as histórias seriam reunidas, para formar uma única história também resumida, que seria usada no teatro, como roteiro.

A terceira aula foi com apresentação, utilizando a lousa digital para explicar e mostrar fotos da utilização e benefícios do piso tátil direcional, ou guia de alerta na vida das pessoas com deficiência. Posteriormente os alunos construíram um piso tátil na sala de aula utilizando papel pardo e EVA, que foi utilizado no cenário de teatro. Logo após a construção do piso tátil deu-se início ao estudo e organização do teatro, quando foi explicado como este seria. Feita a escolha dos personagens, teve início o estudo do resumo da história *Alice no País da Inclusão*.

Na quarta aula deu-se continuidade ao estudo do resumo da história *Alice no País da Inclusão* e iniciou-se a encenação da história. Para evidenciar a página 13, onde Alice toma um chá da tarde com seus novos amigos, o coelho e o chapeleiro, no intervalo da encenação fizemos um piquenique coletivo em sala de aula.

Realizamos uma atividade relacionada com a página 17 do livro, onde Alice propôs a rainha que plantasse flores ao redor das rampas, ao invés de tirar as rampas e os alunos receberam uma garrafa pet já cortada em forma de vaso para plantar flores.

Na aula seguinte, foram testados alguns métodos de teatro para percebermos qual se adequava mais ao perfil da turma. Nessa perspectiva os alunos escolheram o teatro tradicional, onde eles seriam os personagens. Após, confeccionamos juntos o cenário e os figurinos.

Para finalizar ensaiamos e gravamos o teatro. Trouxemos o vídeo editado com a utilização do MovieMaker e os alunos foram para uma sala multimídia assistirem o resultado final. Como lembrancinha receberam o CD com o vídeo gravado. O vídeo foi composto pelo teatro e fotos de dois alunos que não quiseram participar do teatro, mas foram os auxiliares, ajudando na troca de cenários e na confecção dos figurinos. No Cd também havia uma releitura da história *Alice no País da Inclusão* feita por livre e espontânea vontade por um dos auxiliares, que resultou em *Alice no País do Futebol*.

No início houve certa resistência, mas com o passar dos dias os alunos iam entendendo a proposta, conhecendo mais a história *Alice no País da Inclusão*, com atividades, por exemplo: Interpretação da história com placas (alternativas) em grupo e construção de um gráfico com os resultados, plantação de flores, para cultivarem dia a dia e escolherem outra turma para doar um vaso, confecção de um cartaz com o piso tátil, criação de frases para o painel dos sentimentos, resumo da história *Alice no País da Inclusão* para ser usado no teatro, leitura e dinâmica do poema *A invenção do abraço*.

O teatro foi causador de grandes surpresas, pois os alunos se tornaram independentes ao serem criativos e tiveram toda a liberdade para fazer como imaginavam e gostariam. Incorporaram seus personagens, participaram, ajudaram, entenderam a dificuldade do colega. E as alunas com deficiência intelectual e com paralisia cerebral foram incluídas no teatro com seus personagens e bem aceitas. Houve dois alunos que não quiseram participar do teatro, mas ficaram como auxiliares e adoraram seus papéis.

Houve até a criação de uma releitura espontânea de *Alice no País da inclusão*, para *Alice no País do Futebol*, que foi valorizada e fez parte do resultado final. Dessa forma, em uma encenação, podem ser transmitidos conhecimentos culturais, históricos, científicos ou morais, por exemplo, mas eles não devem ser vistos como objetivo, e sim como consequência. O ideal é que os alunos se envolvam com a trama e os personagens e sintam prazer em representar.

Uma das alunas, com paralisia cerebral, compareceu à maioria das aulas onde, apesar do seu atraso em relação à turma, sempre tentamos incluí-la nas atividades. Integrou-se nos trabalhos em grupo e foi muito bem aceita; participou da construção do cenário, do figurino e dos ensaios do teatro. Na história *Alice no País da Inclusão*, uma das personagens era cadeirante, igual a ela. O que esperávamos era que sua escolha fosse ser essa personagem, porém ela quis ser outro personagem, sem deficiência. A aluna trocou os papéis e se equilibrou em seu andador; e, apesar das dificuldades que tem para se comunicar, exerceu sua função de fala muito bem, aceitando ser colocada uma legenda no vídeo, já que tinha vergonha de falar.

Com a troca de papéis, os colegas ajudaram, incentivaram e tiveram paciência, deixando a aluna feliz e se sentindo aceita, por poder exercer um personagem que ela escolheu, sem limitações.

Outra aluna não acompanhou a maioria das atividades, não conseguiu memorizar e nem acompanhar a história. Suas atividades de alfabetização, mesmo sem saber, tinham relação com a história trabalhada com o restante da turma. Não participou das atividades, dos jogos e dinâmicas em grupo, pois o barulho a agitava. Porém, participou da construção do cenário e caracterização, dos dias de ensaio e da gravação do teatro tendo uma fala importante da história, ensaiada com a ajuda dos colegas.

Uma aluna sem deficiência foi a personagem na cadeira de rodas. Tal troca não é conversada oralmente, como por exemplo: Como é usar uma cadeira de rodas? Mas acredita-se, e observou-se, que é importante para o melhor respeito e aceitação das diferenças. A aluna teve fala e uma encenação, e observa-se que exerceu com aceitação sua personagem.

Um aluno sem deficiência interpretou uma criança cega do teatro. Em primeiro momento, o piso tátil e principalmente a bengala foi um pouco espantosa para ele, como para todos os colegas. Percebeu-se que na hora das gravações esse aluno realmente trocou de papéis: era um cego integrando-se com outras crianças.

Um dos alunos participou da maioria das atividades, porém todas individualmente, algo que tinha a liberdade para escolher. Mas sua relação com os colegas era normal e respeitosa, pelo menos nos dias que permanecemos em sala de aula. O aluno não quis participar da encenação do teatro, mas tinha a função de auxiliar, ajudando na confecção e organização do cenário do teatro no dia das gravações. E nos surpreendeu criando espontaneamente uma releitura da história *Alice no País da Inclusão*, para *Alice no País do Futebol*, com desenhos dos principais personagens.

Os alunos de forma geral, não participaram de todas as atividades, mas cada um teve sua construção e opinião. Todos tiveram a liberdade de escolher o que queriam ou não fazer, principalmente personagens, ideias na construção do cenário e encenações na hora das gravações. A inclusão que desejávamos era tanto dos alunos com deficiência como dos

sem deficiência. Apesar de um aluno não ter participado do teatro, por exemplo, ele teve sua participação na organização. E também, apesar de uma aluna não ter participado das atividades relacionadas com a história *Alice no País da inclusão*, ela participou das gravações do teatro. Então, não aconteceu somente a inclusão, mas também a troca de papéis, troca de vidas, o que promove a melhor aceitação.

Considerações finais

É possível considerar que a inclusão social se percebe na expressão fácil e corporal dos alunos, pois eles demonstram através de atitudes como se sentem, e nesse caso foi uma demonstração positiva. A partir do momento em que usamos a Tecnologia Assistiva para promover a inclusão social, o software MovieMaker se tornou essa tecnologia, tanto para as alunas com deficiência como para os alunos sem deficiência, pois promovemos um ambiente de integração e descontração, onde todos puderam observar sua atuação e a atuação dos colegas.

A prática pedagógica concluída solidificou ainda mais a convicção de que todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

A prática pedagógica realizada em uma perspectiva de escola e sala de aula inclusiva, com alunos pré-adolescentes, nos fez refletir e investigar se o teatro realmente promove a inclusão social. Havia um grande medo, pois não tínhamos tido no decorrer de nossa formação nenhum contato com teatro, mas sabíamos tudo o que nossa proposta necessitaria: forma de encenação, personagens e caracterização, e cenário.

Promover o teatro com a participação de alunos com deficiência e também alunos sem deficiência. A troca de papéis ligados à vida real e a história foram fundamentais, pois o aluno realmente se coloca no lugar do colega, nem que seja inconscientemente, mas uma hora os resultados aparecem em um gesto, uma ajuda, surgindo a empatia e a socialização

propriamente dita. Pode-se perceber que inclusão não é somente incluir o aluno em atividades.

É necessário ressaltar que o fato das futuras educadoras trabalharem com uma turma de 5º ano não é tarefa fácil, principalmente quando é preciso concluir uma peça teatral a partir do estudo de um texto, falas e encenações em tempo limitado, mas a atividade proporcionou uma experiência excepcional. Foi necessário que as estudantes/futuras professoras, tivessem maturidade para motivar os alunos a criar suas ideias, expor opiniões, conversar com os colegas, dar sugestões, pois dessa forma eles se sentiram valorizados, principalmente os alunos com deficiência.

A prática tinha como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiência, mas, durante a sua realização, alunos sem deficiência não queriam participar da proposta e houve a necessidade de envolvê-los em alguma atividade inovadora e diferenciada para promover a efetiva inclusão de todos.

A partir da prática pedagógica concluída, aprendeu-se que crianças com deficiência precisam ser percebidas no contexto da diversidade como iguais a todos e singulares na sua deficiência; a livre expressão e a igualdade foram dois fatores fundamentais para promover a inclusão. Oferecer atividades diversificadas baseadas na realidade da turma instigou uma maior motivação por parte dos alunos; os valores morais e o convívio social, bem como as atividades de sensibilização foram importantíssimos para eles.

A promoção da inclusão deve fazer parte da prática do cotidiano do educador, porque para o aluno ser incluído ele precisa de oportunidades, motivação e bons métodos de trabalho, seja ele com deficiência ou não. A diversidade está presente em sala de aula e a inclusão de todos faz parte do processo educativo.

É necessário mudar conceitos e pré-conceitos, de “portador de deficiência”, “aluno diferente”, como falas ainda presentes no contexto social, o que, infelizmente remete a essas crianças a incapacidade de participar de determinadas atividades, porque incluí-los exigiria muito esforço por parte do professor, que teme não obter o sucesso desejado.

Olhar para além de suas dificuldades e limitações, para o potencial que pode ser desenvolvido nesse aluno é fundamental. Devido à inexperiência, o medo permeou a prática ao propor a participação do aluno com deficiência, mas com o apoio da Sala de Recursos pôde-se conhecer o diagnóstico desse aluno, observar suas atitudes em sala de aula e fazer as intervenções que a proposta exigia.

O aluno pode ter problemas de aprendizagem, comunicação, locomoção, mas não há mistérios, pois numa sala de aula cada aluno tem sua individualidade. Para os alunos com deficiência, embora exijam mais atenção do professor em reconhecer o que o limita dentro de sua deficiência, a atenção do professor deve voltar-se às suas potencialidades a serem desenvolvidas.

Promover a autoestima e a integração do aluno com deficiência em sala de aula foi fundamental. O professor nada mais é em sala de aula do que um mediador; então deve promover um ambiente em que todos se aceitem e se respeitem em suas diferenças.

O uso da Tecnologia Assistiva – MovieMaker, um *software* utilizado como uma ferramenta de apoio para a coleta de dados, a sistematização e a leitura do material bibliográfico e documental, como também a sistematização e o levantamento das questões apresentadas ou das observações, foram importantes para a concretização da pesquisa, para a análise da prática e as referidas conclusões ao problema inicialmente apresentado, concluindo-se que o teatro é, sim, uma forma de inclusão social; e assim podemos promover um ambiente pedagógico, inclusivo, lúdico e prazeroso.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9. 394/96. Brasília: MEC, 1996.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. MEC. **Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-6.

PERRENOUD, F. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed. Ed., 2000.

REFOSCO, C. **Alice no país da inclusão**. Coleção Era uma vez um Conto de Fadas Inclusivo.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. RJ: WVA Ed., 1996.

A formação de professores na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Beatriz Ines Habitzreuter Hermann¹

Liane Lucia Neuhaus²

Mára Helena Sauthier³

Vanessa Fátima Dielscheider Schardong⁴

Este texto foi produzido a partir das discussões do GT – Grupo de Trabalho – do Curso Normal, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde a temática central foi “A Formação de Professores: Estado da Prática”. Por isso, nos propomos a refletir sobre o processo de formação de professores na região, considerando a caminha histórica e o contexto atual.

¹ Beatriz Ines Habitzreuter Hermann é Especialista em Psicopedagogia, atua como professora do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor - biaihh@yahoo.com.br

² Liane Lucia Neuhaus é Especialista em Interdisciplinaridade, atua como professora do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor - liane.neuhauas1@gmail.com

³ Mára Helena Sauthier, graduada em Pedagogia, atua como professora do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor - marasauthier@gmail.com

⁴ Vanessa Fátima Dielscheider Schardong é Especialista em Gestão Escolar, atua como professora do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor - vanessaschardong@hotmail.com

A formação de professores na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande Sul é diretamente influenciada pela da História da Educação Brasileira, por isso é importante que relembremos suas principais fases.

Os jesuítas que representavam a Companhia de Jesus, ao espalharam-se por vários países, inclusive no Brasil (1549), usavam como plano de estudos o *Ratio Studiorum* e foram formados como educadores no Colégio Romano e no Colégio Germânico; demonstrando preparo e qualificação adequada para a época. Porém com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, comandada por Marquês de Pombal, a educação brasileira decaiu; poucas escolas resistiram, apenas algumas de outras ordens religiosas.

A reorganização da educação foi lenta; para substituir os jesuítas, o Marquês de Pombal criou as aulas régias; em 1760 foi realizado o primeiro concurso para professores públicos (régios) – em Recife, mas as nomeações demoraram e o início oficial das aulas só ocorreu em 1774 – no Rio de Janeiro.

As orientações de Pombal valeram até a sua morte em 1777; após, as aulas deixaram de ser régias e passaram a ser chamadas de públicas, mas só mudou o nome.

A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade na educação, sendo aprovado pelos deputados e senadores, em 1827, o dia 15 de outubro como dia do professor; e foi determinada a criação das escolas das primeiras letras em todas as vilas e cidades.

As primeiras escolas normais surgiram a partir de 1835, mas não bastava a formação do professor; o foco estava no caráter deste profissional.

Em 1870 foi criada no centro de Porto Alegre a primeira Escola Normal do Rio Grande do Sul; sendo a maioria dos alunos do sexo masculino.

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e urbanização formou-se a nova burguesia urbana; ao operário se exige um mínimo de escolarização, sendo que o analfabetismo atingia 80% da população. Nesta situação, educadores defendem a escola pública para

todos, com destaque para a contribuição de Anísio Teixeira; buscando uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, que defendem a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, dentre muitas mudanças educacionais.

Esse manifesto é muito importante para a história da educação brasileira e destaca o empenho dos educadores na busca de mudanças e melhorias educacionais.

Em 1939 foi criado o primeiro curso de Pedagogia do País, na PUC – Campinas; mas as escolas normais continuavam existindo com a maioria de professoras mulheres; que recebiam salários menores que os homens e conciliavam o seu tempo em sala de aula, trabalhando meio dia nas escolas, com o restante do dia, envolvendo-se com tarefas domésticas.

Com a Constituição de 1946 o ensino foi reorganizado e para ser professor do primário (1ª a 4ª série) exigiu-se o Curso Normal do 1º ciclo (5ª a 8ª série de hoje). Professores do ginásio deveriam ter também o Curso Normal de 2º ciclo (Ensino Médio atual). Em 1949 chega-se a 540 escolas de Curso Normal no Brasil.

De 1946 a 1960 vive-se o auge do Curso Normal, a profissão é valorizada e existem planos de carreira para os docentes.

Com a implantação do regime militar (1964) as propostas educacionais em busca de uma educação mais democrática foram abandonadas, ocorrendo endurecimento deste regime, principalmente com a implantação do Decreto-lei n. 477, que determinou como “infração disciplinar cometida por professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados”, ocasionando prisão e torturas de alunos e professores.

Com a implantação da L.D.B n. 5692/71, o professor polivalente (1ª a 4ª série) passa a ser formado no Magistério; que substitui o Curso Normal. O curso Magistério dá ênfase à prática; que dura três anos e mais um estágio de um ano.

Os concursos públicos eram poucos e não havia professores suficientes para atender à demanda das escolas.

Com o fim da ditadura militar, vários aspectos da política nacional foram repensados, inclusive a educação; em 5 de outubro de 1988 foi aprovada a nova Constituição Federal que oportunizou várias conquistas para a educação; como o direito subjetivo de todos; abertura de mais escolas; e mudanças na formação dos professores.

Tendo como base a Constituição Federal de 1988, foi elaborada a nova L.D.B., lei n. 9394/96, que primeiramente destaca a formação de docentes no curso superior; porém, analisando a realidade educacional brasileira, sabemos que as disparidades regionais dificultam o cumprimento desta ocupação; por isso em abril de 2013 – a modalidade Normal (Nível Médio) foi aceita em todo o País.

A partir desta breve retomada histórica, destacamos que os primeiros professores a lecionarem na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em meados de 1920, eram leigos, escolhidos pela própria comunidade, e tinham uma formação inicial básica ministrada pela igreja católica nos Seminários. As famílias cediam as residências para que as aulas fossem ministradas, construíam as escolas, a casa onde o professor morava, doavam alimentos e pagavam o professor, além de auxiliarem de maneira efetiva nas questões disciplinares. O professor era uma das pessoas mais importantes da comunidade, era líder, um religioso, auxiliava a comunidade em atividades que exigiam a leitura e escrita, pois a grande maioria da população era analfabeta. Apesar das dificuldades e precariedades em relação aos materiais, merenda e transporte, os alunos aprendiam.

Em termos de formação de professores na Região, destaca-se como um dos pioneiros o Centro de Estudos Pedagógicos Antônio Balbino, em Ijuí, criado em 1953, destinado à capacitação de professores onde, através de cursos rápidos e trocas de experiências, eles buscavam aperfeiçoamento para seu desempenho profissional.

As demandas pela educação levaram ao surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), em 1956, que foi ampliada chegando a se constituir como Universidade referência na Região, conhecida como UNIJUI.

É importante citar algumas instituições que têm história na formação inicial de professores – modalidade Normal, na região.

O Colégio Santa Rosa de Lima vem desde 1901, levando à comunidade de Santa Rosa e região um ensino de qualidade.

O Colégio Visconde de Cairú, de Santa Rosa, criado em 1921, vem formando educadores na modalidade normal ainda na atualidade.

O Centro de Formação Instituto Nossa Senhora do Anunciação, de Cerro Largo, por muitas décadas formou professores da região. A instituição foi trazida pelas irmãs Filhas do Amor Divino que chegaram a Cerro Largo, em julho de 1920 e até hoje possuem o convento neste município, contando com várias religiosas. O Instituto Anunciação encerrou suas atividades de formação de professores em 2001.

O I.E.E. São Francisco Xavier, de Porto Xavier, que implantou o Curso Normal no ano de 1983, atua na formação de professores até os dias atuais.

O Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, que surgiu em Três de Maio no ano de 1954 com o primeiro curso de 2º Grau do município e da região, atualmente atende alunos do Curso Normal.

Há ainda o Instituto Estadual de Educação João XXIII, de Giruá; e a Escola Cristo Rei, de Horizontina entre outras entidades e instituições que atuaram na formação dos docentes na Região.

Destacamos de forma especial o Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, instituição na qual trabalhamos e que iniciou suas atividades como escola formadora de educadores como uma extensão do Colégio Visconde de Cairú, no ano de 1974. Os professores vinham de táxi do município de Santa Rosa, por isso era caro manter o funcionamento do curso. Partindo deste contexto a comunidade, juntamente com a prefeitura municipal, buscou a criação de uma escola de 2º grau autônoma, que foi criada pelo decreto n. 24.406, em 12 de fevereiro de 1976.

Como é possível observar no parágrafo anterior nem todas as escolas formadoras citadas trabalham nesta tarefa atualmente. Mas afinal, o que aconteceu? Por que deixaram de formar professores?

Nas universidades da Região (URI, UNIJUI), a partir do ano 2000, aproximadamente, começaram a fechar vários cursos de formação

docente, que foram sendo substituídos pelas engenharias, pela administração, pela advocacia, etc., que aos olhos dos jovens estudantes passaram a ser áreas mais atrativas em termos de valorização profissional do que o Magistério.

Isto aconteceu porque, especialmente a partir do início do século XXI, ocorreu um processo de desvalorização da carreira de professor, tanto por parte da comunidade, como do poder público e mesmo dos próprios meios de comunicação, que muitas vezes apresentaram notícias envolvendo atividades escolares de forma distorcida, denegrindo a imagem das escolas e dos educadores.

A desvalorização do professor vinda da comunidade teve sua maior repercussão a partir da promulgação e má interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, onde muitos alunos, pais, e até mesmo professores, interpretaram que esta lei concedia apenas direitos aos alunos; por vezes, pais usaram de má-fé na busca de situações em que pudessem processar o professor, almejando algum ganho financeiro com tais processos.

A partir das mudanças de atitudes dos pais, aliadas às inovações tecnológicas, observou-se também uma mudança no comportamento das crianças, que não se contentam mais com qualquer aula e que vêm para a escola muitas vezes sem as noções mais básicas de limites e valores morais, o que dificulta a atuação do professor.

Em relação à desvalorização vinda do poder público, é preciso mencionar a questão salarial, que se tornou um problema devido à grande defasagem provocada em virtude de os governos não reajustarem os vencimentos dos professores anualmente considerando a inflação. Além disso, as condições de trabalho geravam queixas entre a categoria, pois os professores levavam trabalho para casa, onde eram elaboradas as aulas e corrigidas as atividades.

Neste cenário de problemas, surge também o Ensino Superior à Distância, como uma alternativa de menor custo, com carga horária presencial reduzida, o que para muitos oportunizou o acesso à formação docente, ao mesmo tempo em que provocou discussões em torno da qualidade das formações direcionadas aos professores.

Andando pelas escolas da nossa Região é possível observar que nos próximos anos teremos um grande número de professores que estarão se aposentando e poucos formandos novos, tanto no Curso Normal, bem como nas licenciaturas que ainda funcionam. O que acontecerá? Como o poder público vai suprir esta carência de profissionais? Será que deixaremos de formar professores?

Apesar das dificuldades vemos muita gente batalhando e ainda acreditando na educação, por isso, muitas das escolas formadoras saem divulgando seus cursos para mantê-los funcionando. Parece um gesto pequeno, mas certamente é realizado pensando na educação de qualidade, o que sempre foi uma marca da Região Fronteira Noroeste.

O governo federal, com a intenção de alavancar o desenvolvimento do país e resgatar a valorização do magistério passou a preocupar-se mais com a educação brasileira realizando algumas ações que tiveram impacto na Região Fronteira Noroeste; entre elas destacamos:

- A implantação da lei n. [11.738, de 16 de julho de 2008](#) - do Piso Salarial do Magistério, que prevê uma remuneração mínima e garante um terço da jornada de trabalho para o planejamento das aulas, correção de atividades e formação continuada;
- Criação de universidades públicas, entre elas a [UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul](#) – Campus Cerro Largo;
- O Ensino Fundamental com nove anos de duração;
- A obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade;
- Aprovação de projetos de lei que destinam 75% dos recursos do Pré-Sal para a educação;
- Criação de indicadores de qualidade, como o IDEB e o ENEM;
- Programas de formação continuada, como o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio e o Pacto pela alfabetização na idade certa;
- Programas voltados à implantação gradativa do turno integral nas escolas;
- Programas de acesso ao Ensino Superior, como o PROUNI e o FIES.

Refletindo sobre as distorções do ECA, é preciso lembrar que muitos juízes, promotores, conselheiros tutelares e educadores lutam para esclarecer que esta é uma lei que prevê direitos e deveres e que a autoridade do professor e o trabalho das instituições de ensino devem ser respeitados.

Pensando nas inovações tecnológicas e no perfil dos alunos nos dias de hoje, temos que afirmar a necessidade dos programas de formação continuada, com base em pensadores como Nóvoa e Schön. Nóvoa (1992) nos traz uma grande contribuição quando afirma que a formação continuada deve acontecer na própria escola considerando suas dificuldades, ou seja, não é assistindo palestras ou fazendo cursos mágicos que vamos acompanhar o ritmo da nova geração; é estudando, lendo e pesquisando sempre. Já Schön (2000), propõe a teoria ação-reflexão-ação, que reforça a necessidade de questionarmos constantemente nossa prática docente.

Como educadoras formadoras, vemos a leitura e a pesquisa como rumos que levam à qualificação da nossa atuação profissional e consequentemente qualificam o processo de formação de professores. É importante destacar que atualmente a mantenedora fornece os subsídios necessários para que isto ocorra em nossa escola.

A atuação das universidades da Região, nos programas de formação continuada, é indispensável, pois muitas vezes são estas que resgatam a dimensão teórica da educação, evitando que a prática seja realizada no vazio. Neste sentido, as escolas da região sempre tiveram e têm um bom suporte, realizando, com o auxílio das universidades, programas de formação continuada de qualidade e atendendo, assim, às demandas das instituições de ensino.

A partir das reflexões realizadas no GT do Curso Normal, concluímos que na formação inicial, tarefa executada com primor pelas escolas formadoras da região, devemos ter sempre presentes, na nossa prática pedagógica, as ideias de Fazenda (1991), quando ela aponta para a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da junção teoria e prática nas atividades pedagógicas. Alertamos para o fato de que esta junção deve ser vivenciada nos cursos de formação inicial de docentes, pois a vivência é muito mais significativa do que o discurso. Os

futuros professores precisam vivenciar a interdisciplinaridade para não a ver apenas como um método, mas sim como uma postura profissional.

Para alicerçar a interdisciplinaridade no trabalho educativo desenvolvido no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, trabalhamos a partir do planejamento coletivo, da troca de ideias, para que os normalistas percebam que os conceitos estão interligados e relacionados com um momento social e histórico.

Considerando a necessidade da contextualização dos conhecimentos, trabalhamos as práticas de ensino com um rico espaço de vivências práticas, mas que adquirem significado a partir de uma base teórica. Ou seja, todas as práticas desenvolvidas têm um enfoque teórico. Além disso, procuramos oportunizar, ao longo do curso, a participação dos normalistas em atividades como: desfiles cívicos, campanhas educativas, fóruns sociais, seminários, eventos culturais, projetos; aproximando-os da comunidade local, desenvolvendo o trabalho em equipe e uma postura de participação cidadã, pois o conhecimento adquirido só terá sentido se for revertido em ações que melhorem a qualidade de vida da comunidade.

Temos a convicção de que o professor é insubstituível, pois dele depende a formação de todos os outros profissionais. Por isso, neste ano, vamos, novamente, divulgar a estrutura e habilitações oferecidas no Curso Normal entre os jovens egressos do Ensino Fundamental, tentando assim manter o funcionamento do referido curso.

Aos poucos vamos, com base em Freire, aprendendo junto com nossos alunos, mudando o nosso jeito de ensinar, porque, como diz Morin (2000), tudo muda, e o que era verdade hoje pode ser incerto amanhã. Por isso, deixemos de preparar os futuros docentes para o futuro e vivamos o agora, façamos com que busquem e construam seus conhecimentos a partir das perguntas e curiosidades que movem o mundo para que possam ir consolidando uma nova e própria forma de ensinar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARONGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Antonio Nóvoa. In: **Educar para crescer**. 2002. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml>. Acesso em: 15 set. 2014.

MELO, Itamar. O fim de uma tradição. **Zero Hora**, Porto Alegre, 23 mar. 2003, p. 36.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Práticas pedagógicas na formação de professores

Dilse Teresinha Neckel

Ineiva Werner Smaniotto

Juraci Mantay

A UTOPIA

A utopia está no horizonte.

Me aproximo dois passos,

Se distancia dois passos.

Caminho dez passos

E o horizonte corre dez passos mais.

Por mais que eu caminhe

Nunca o alcançarei.

Para que serve a utopia?

Para isso, para caminhar.

Eduardo Galeano

O profissional que trabalha com a formação de professores do Curso Normal acredita no desafio de construir a ideia de utopia, que é motivada pelo desejo de contribuir com sua prática educativa e busca da melhoria da qualidade de vida. O trabalho coletivo pode ser movido

pela convicção de que um novo mundo é possível. A caminhada pode ser longa, difícil, árdua e angustiante pela morosidade, mas os frutos certamente serão colhidos e terão sabor especial.

A construção de uma sociedade mais humana, solidária, justa e participativa deve ser o pressuposto motivador dos corações abertos para acreditar que existe a possibilidade de visibilidade do profissional da educação. Caminhar com os colegas, estudantes e comunidade é papel do educador que convive com um público jovem, sonhador e curioso, que chega movido por várias expectativas, estas que devem ser contempladas no processo educativo.

Uma pequena parcela do público estudantil traz para a sala de aula algumas noções equivocadas sobre o papel do professor. Estes aspectos pressupõem intervenção do profissional formador, pois é compromisso do curso esclarecer os equívocos com diálogo, leitura, pesquisa, embasamento teórico e prático, propor alternativas para tratar o problema como um desafio a ser superado.

O papel do formador é perceber as fragilidades presentes e estabelecer um processo de questionamentos sobre práticas e concepções ultrapassadas. Seria preocupante, se aliada a esta realidade de alunos despreparados, educadores trouxessem para o debate, concepções adversas ao que se espera do profissional formador. O que se propõe no Curso Normal é construir uma base sólida para atuar com “honestidade intelectual” e competência profissional, demonstrando um “saber fazer” consciente, responsável, comprometido, competente e criativo. Assim o formador terá um ambiente propício para o debate consistente e desafiador, já que trabalhar com a teoria e a prática, dos mais variados contextos, exige conhecimento e serenidade. Há que reconhecer a bagagem que cada um traz, envolvendo experiências construídas no seio da família, da escola e da comunidade de origem.

O Professor formador atua diretamente com pessoas, que estão em busca de subsídios para a função que desejam exercer, para tanto, deverá estar preparado para expor e desenvolver leituras e trabalhos de embasamento teórico, propondo a prática ética, compatível com a construção de conhecimentos fundamentais, para o exercício competente

da profissão, que envolve compromisso com o aprendizado, consciência e compreensão crítica da realidade onde atua.

Para o trabalho acontecer de maneira solidária, criativa e produtiva, a compreensão e a sensibilidade são aliados compatíveis e pertinentes, sendo agregadores de emoções reveladoras, análises e produções que envolvem o “descobrimento” de emoções de natureza humana, em reconhecer o outro como irmão, como parte integrante do processo de aquisição de saberes, tendo um olhar horizontal para o formando, que deve ser colaborador, questionador e aberto à aplicação das atividades propostas e planejadas no coletivo da sala de aula, abrindo caminho para novas práticas e aprendizagens.

Mário de Andrade (1980) poetizou em seus versos um “descobrimento” importante, aquele “sentir”, ao perceber a igualdade, a visibilidade justa e humana na convivência dos sujeitos do mesmo país, da mesma terra. Este sentimento pode ser relacionado ao trabalho do formador na sua caminhada rumo aos PRESSUPOSTOS de formação, com a sensação de estar incluindo todos na capacidade de conquistar o saber, que traz autonomia, participação, voz e vez.

O trabalho do professor formador gira em torno de algumas desconstruções que permeiam a sociedade contemporânea, a ideia de hierarquia, de classes e posturas superiores e autoritárias, ao desconsiderarem pessoas que vivem à margem da sociedade.

Os brasileiros que vivem nos confins dos sertões, áreas pouco desenvolvidas, sem acesso aos direitos fundamentais do homem, ficam esquecidos, invisíveis, sem o reconhecimento de pertencer ao conjunto da população, que desfruta da cidadania e convivência democrática a que tem direito. Esta relação de pertencimento é que o educador precisa resgatar e construir com o formando que se propõe a ser educador.

DESCOBRIMENTO.

Abancado à minha escrivania em São Paulo.

Na minha casa da rua Lopes Chaves

De sopetão senti um friúme por dentro.

Fiquei trêmulo, muito comovido

Com o livro palerma olhando pra mim.
Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus! Muito longe de mim,
Na escuridão ativada noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia.
Faz pouco se deitou, está dormindo.
Esse homem é brasileiro que nem eu [...] (Andrade, 1980, p. 36)

O eu lírico reflete a respeito de uma descoberta que o comoveu. Estes versos sugerem ao docente leitor, imaginativo, sonhador e solidário, uma reflexão, um alerta para a relevância de perceber e valorizar o contingente de cidadãos ávidos por respeito. A leitura de mundo, de homem e de sociedade, oportuniza sentir este “friúme”, este arrepio, esta impactante reação de estranhamento e alegria, de um novo descobrimento, de um ser humano, que está em nossas mãos, para aprender.

O entendimento do estudante, em relação ao significado de reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, que está na busca de novas perspectivas de superação das dificuldades, espera resolver suas questões. É papel do formador, deixar bem claro, o compromisso e o profissionalismo de quem atua no campo de educação. É relevante a noção de percepção que os educadores devem ter em relação às pessoas ao seu redor, em relação ao outro, ao seu igual. A sensibilidade que o formador constrói, nesta “mão dupla, do dar e receber” contribui para o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades de cada um dos envolvidos no processo das relações entre o ensinar e o aprender.

O embasamento teórico dos mestres, aliado às práticas aplicadas e analisadas, são sementes que germinam no laboratório da investigação do processo de aprender. Neste contexto, são construídas propostas de aplicação de conhecimentos adquiridos em estudos, pesquisas, planejamentos e experiências vivenciadas, para avaliação dos avanços ou estagnação.

No fazer pedagógico, é fundamental a colaboração entre os pares, na condução dos trabalhos e construção de uma parceria proativa, aliada a descoberta do sentido da maturidade, envolvendo a empatia

entre formador e formando. Os mecanismos de desempenho, promoção e demonstração das habilidades de cada um, envolvido no contexto das aprendizagens, “do como ensinar e aprender”, são frutos de diálogos e socialização das propostas pedagógicas, construídas em parcerias na aplicação das propostas e projetos. Assim percebe-se o olhar do formador e formando como sujeitos em construção.

O Curso Normal tem o compromisso de dar visibilidade e suporte ao formando no ato de abrir o caminho para o entendimento das teorias e preparar o debate e as ações de envolvimento no processo educativo, estes deverão estar atentos para garantir um legítimo aprendizado às crianças. O conhecimento mediador permite a ação de considerar o aprendiz, alguém especial no campo das construções dos conhecimentos.

Emília Ferreiro (1985, p. 68) diz: “Por trás de uma mão que segura o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma cabeça que pensa”. Então, podemos apostar nas crianças, nas observações que fazem, mas participações espontâneas, nas contribuições que podem fazer, nas relações de textos e contextos. Espaços livres para as falas são atitudes reveladoras de democracia. Os aprendizes podem surpreender!

Uma proposta adequada ao trabalho docente, parte do princípio das reais necessidades dos estudantes, contempla o conteúdo significativo e a metodologia coerente, consistente e problematizadora, que anima, estimula, inclui e desafia o estudante a perguntar e buscar alternativas viáveis para resolução dos confrontos. Uma proposta democrática e participativa contempla a plena participação de todos.

A Pedagogia crítica, propõe a experiência de cultivar a curiosidade, que considera a aceitação, a valorização do outro, pois está comprometida com a contribuição do pensar de quem aprende, conforme texto do professor Celso Ilgo Henz ADE/CE/UFSM “**aprendendo com a Pedagogia da Curiosidade, da Pergunta e do Diálogo**”. Este texto deixa claro que a aprendizagem acontece a partir da pergunta, esta forma de encaminhamento de estudos, prevê a possibilidade de incluir o saber popular como ponto de partida do estudo, com rigorosidade metódica e a sensibilidade intelectual, para movimentar a pesquisa, o levantamento de problemas e a busca de soluções.

Estudos revelam que existe uma dicotomia de entendimento, entre o que se pode considerar um profissional preparado, capaz de assegurar uma preparação eficaz, que garantam o legítimo aprendizado, e os que apresentam fragilidade para trabalhar e desenvolver competências de base teórica e prática, habilidades cognitivas complexas. Podemos observar no cotidiano escolar, uma diversidade de concepções e situações que merecem um debate profundo sobre o sistema educativo, do conhecimento pedagógico, das observações dos resultados obtidos e os significados de tais construções, na interação dos estudantes e as propostas desenvolvidas nas turmas de aplicação.

Nos encontros do GT do Curso Normal o texto sobre “As Dez Novas Competências para Ensinar” de autoria de Philippe Perrenoud (2000), contempla o ofício de professor que está em transformação, o que pressupõe a autonomia, trabalho em equipe, práticas desafiadoras, organização de situações de aprendizagem, desafiando o educando a construir competências que busquem a superação dos problemas de aprendizagem, desencadeando ações na luta contra o fracasso escolar.

Todo embasamento teórico construído através de leituras, reuniões, socializações, orientação e assessoramento, desencadeia o processo de práticas supervisionadas, envolvendo educador e educando através da confecção de recursos didáticos, aplicação e avaliação das propostas direcionadas para desenvolver determinados conteúdos e como ferramenta para suprir dificuldades de aprendizagens.

O acesso às novas tecnologias, as quais são essenciais aliadas para promover o processo de ensino e aprendizagem, não podem ser considerados únicos recursos, havendo necessidade de o professor buscar outros suportes didáticos. Para tanto, durante o curso os alunos têm a oportunidade de confeccionar diversos materiais pedagógicos, estes têm a finalidade de propor situações de aprendizagem, com enfoque interdisciplinar, envolvendo atividades que superem dificuldades na alfabetização, na coordenação motora ampla e fina, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Dentre os jogos confeccionados citamos: a construção de dados, bingos, boliche, fichários e baralhos com múltiplas funções (números, sinais matemáticos, formas geométricas, alfabetos, sílabas, palavras,

figuras, poemas, pegadinhas, ditos populares...), materiais concretos estruturados (tangram, material dourado, geoplano, ábaco...).

As habilidades motoras na Educação Física dão suporte às demais disciplinas e são trabalhadas primeiramente no campo teórico. O trabalho é conduzido a partir de um dos referenciais de Nilton Munhoz Gomes (2001), o qual propõe atividades recreativas envolvendo a alfabetização e a deficiência mental. Este suporte aliado à prática pedagógica contribui na compreensão e na valorização do próprio corpo, resgatando as brincadeiras antigas, tais como: cantigas de roda, amarelinha, telefone sem fio etc. Brinquedos antigos, exemplos: bodoque (acertar o alvo), cinco marias, bonecas de pano e outras versões, perna de pau e de lata, boliche, carrola, peteca, pião, vaivém etc.

Após a conclusão desse trabalho inicia-se a confecção e coleta de materiais de sucata como suporte pedagógico, socialização com análise metodológica e aperfeiçoamento de propostas de aplicação na própria turma. No segundo momento é desenvolvida a prática com o uso desse material com os anos iniciais na escola de aplicação.

Os materiais coletados e confeccionados seguem uma sequência didática envolvendo as Áreas do Conhecimento. Para compreensão do trabalho desenvolvido segue o relato com o material de sucata, "garrafa pet".

O professor orienta os passos do trabalho, cada aluno confecciona o seu material:

- 1º- trazer uma garrafa pet transparente, limpa e seca;
- 2º - escolher uma cor de papel crepom, recortar e colocar dentro da garrafa pet até enchê-lo;
- 3º - análise desse material: forma, textura, tamanho, peso, cor, composição, associação do material com outros objetos que se parecem e que não se parecem, origem, destino;
- 4º - elaborar atividades de exploração desse material envolvendo as diferentes disciplinas:

- Associar as garrafas às cores (destaque para as cores quentes, frias, secundárias e primárias);
- Quantidades das garrafas;

- Quantidades de cores e grupos;
- Atividades motoras individuais: pular por cima, pela direita, pela esquerda, correr em volta em ambas as direções;
- Lançar a garrafa para o alto e pegar na mão, idem ao anterior bater uma palma e pegar;
- Colocar a garrafa a sua frente e com o pé direito chutar, idem com o pé esquerdo;
- Atividades coletivas: dispor as garrafas numa distância de um metro longe uma da outra: caminhar e correr em ziguezague; com a garrafa deitada ou de pé saltitar com os pés juntos; somente com o pé direito e pé esquerdo; alternando os pés;

5º -Propor no mínimo dois jogos que envolvam o material proposto. Poderão surgir vários jogos um dos mais propostos é o boliche.

Com o boliche várias atividades poderão ser exploradas: letras, sílabas, palavras, cores, números, as operações matemáticas, registro das pontuações, construção de tabela e gráficos, mapas- localização de ruas, bairros, municípios, relação homem-natureza, fauna, flora, alimentação etc. Todos estes conteúdos são trabalhados através da visualização, contato e manipulação fixados na garrafa pet.

De acordo **com** o projeto que está sendo desenvolvido adapta-se o jogo. Citamos como exemplo: a partir da contação de história faz-se a construção dos personagens com as garrafas, exemplo: figuras humanas, animais, árvores, casas etc. A produção textual pode ser uma paráfrase, paródia, acróstico, ... Além de um relato das vivências, produções artísticas de pintura, escultura, instalações. A sequência didática acima descrita poderá ser utilizada com: balões, cordas, pneus e outros; dependendo da situação e do projeto de aplicação. Não basta só construir e ter ao alcance esses materiais, se não souber usá-lo adequadamente. O professor deve ter a formação e competência ao utilizar os recursos didáticos, para alcançar os objetivos propostos, e também buscar a relação entre o recurso e o conteúdo a ser estudado.



Figura 1
Exposição

No decorrer do Curso Normal oportunizam-se os estudos e reflexões sobre as possibilidades educacionais de uso dos recursos didáticos, sua intervenção pedagógica. Todo o trabalho desenvolvido culmina com a exposição desses materiais, aberto a comunidade, em especial as normalistas e profissionais da educação, momento em que os alunos através da amostra apresentam suas utilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Exposição de materiais pedagógicos confeccionados pelos alunos
do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo.

Entendemos que a aprendizagem só será completa quando conseguirmos colocar em prática o que se aprende na teoria. No decorrer dos três anos do Curso normal até a prática de estágio, várias são as oportunidades dadas para os formandos da educação desenvolver essas ações que contribuirão para sua formação.

Através das práticas pedagógicas o aluno toma a posição de aprendiz da educação e com ela desenvolve seu senso crítico, domínio de classe, autoafirmação e controle emocional. Experiências estas que lhe darão a condição de passar de educando para educador com todas as responsabilidades que a função exige.

Conforme Paulo Freire (1996) nas práticas pedagógicas o aprendiz na área da educação deverá entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, evidencia-se neste contexto o envolvimento e a coerência em buscar conhecimentos adequados à formação permanente do professorado, propondo atividades de planejamento, aplicação e avaliação dos trabalhos.

Referências

ABAUURRE, Maria Luiza M.; ABUAURRE Maria Bernadete M.; PONTARA Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

ANDRADE, Mário. Descobrimento (Dois poemas acreanos). In: Andrade, Mário. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia. 1980.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

FLOR, Iván; GÁNDARA, Cristina; REVELO, Javier; MELLO, Alexandre Moraes. **Manual de Educação Física: esportes e recreação por idades**. Tradução: Adriana de Almeida, Flavia Ferreira dos Santos e Mônica Iglesias de Cirone. Madrid: Polígono Industrial Arroyomolinos. Calle C, n. 15. Madrid, Espanha. Impressão: Gráfica Grecco&Melo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilton Munhoz. **Atividades recreativas alfabetização e deficiência mental**. Sertãoópolis (PR), 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Trajetórias de formação: o professor formador e o normalista estagiário

Hedi Maria Luft⁵

A reflexão chama para pensarmos a nossa docência. Como professores do Curso Normal, o que ensinamos e o que efetivamente aprendemos no espaço da sala de aula e nos espaços que acompanhamos através dos alunos estagiários? Que influências têm a escola de formação e as escolas de estágio? Trato essas questões que considero relevantes na formação, em três momentos. Primeiramente, analiso as perspectivas e as imagens com as quais o aluno inicia o seu processo de formação. Num segundo momento, destaco as implicações pedagógicas da formação, envolvendo não só a escola, mas principalmente as práticas e os estágios. E por fim, numa tentativa de sistematizar as ideias anteriores, abordo baseada em Larrosa (2002)⁶, a relevância da experiência profissional.

Parto do pressuposto de que já tenhamos superado a compreensão de que ser professor seja uma vocação, uma missão. Entendo que, como profissionais da educação, temos em nossas mãos, uma possibilidade que *atravessa* todos os outros fazeres profissionais, ou seja, os professores formam todos os outros profissionais, e mais, com o maior tempo de

⁵ Professora do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Santa Rosa e do Departamento Humanidades e Educação da UNIJUI. E-mail: hedim@terra.com.br.

⁶ É doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha.

“coexistência profissional”⁷. Uma pessoa não passa esse tempo: nem com o médico, nem com o advogado, nem com o arquiteto. Na escola, se contarmos o tempo da educação básica, cada sujeito permanece em relação com os professores no mínimo doze anos⁸.

Ao mesmo tempo que se trata de possibilidades, estamos diante de um desafio. Um desafio que desponta para responsabilidade social e, principalmente, humana. Daí porque, para ser professor, seja imprescindível que essa escolha nasça da opção, e não, da imposição familiar e/ou outras. Os professores são concebidos como sujeitos que marcam profundamente a existência, e quando não é opção, geralmente, as dificuldades se multiplicam. Espera-se muito do magistério. O imaginário sobre o magistério tem muito a ver com a compreensão da educação (ARROYO, 2000).

O que importa aqui é considerarmos que imagens de mestre, docente, educador, professor construímos em nossa formação? Que imagens carrega quem não deseja ser professor, mas frequenta o Curso Normal? Para Arroyo (2000), a construção da identidade sem desejo, sem entendimento da profissão é inviável, porque no ofício de mestre a motivação fundamental está em conversarmos sobre nós mesmos, uma vez que a escola gira, em grande parte, em torno da qualificação e da profissionalização dos que nela atuam.

Assim, falar em formação implica concebê-la em espaços formais e não formais. Muitas vezes, ainda apostamos que o ofício de mestre é aprendido unicamente nos espaços das escolas de formação. Há um entorno no qual dificilmente, a escola de formação, por melhor que seja, interfere. Seguramente reconhecemos que as práticas das escolas onde os alunos realizam suas experiências sejam também incisivas. As tensões que surgem são geralmente vinculadas à contradição teoria e prática, o que é questionável, pois, a compreensão da teoria como abstrata distante e mesmo contrária à prática, é uma herança do pensamento filosófico grego que ainda hoje se manifesta de modo acentuado, relegando-a a atividade sem importância, porque realizada distante da realidade, no caso da escola. Mesmo que se trate de uma articulação necessária, há

⁷ Termo usado por Mariano Enguita (2004), para definir o tempo que alunos convivem com os profissionais da educação.

⁸ Tempo escolar obrigatório pela Lei n. 9394/96.

difículdade de compreendermos e que não há como fazer práticas sem teoria, nem teoria sem prática ainda persiste, equivocadamente.

A prática geralmente é relacionada ao agir, ao fazer, à experiência utilizável. E, segundo Tardif (2002, p. 21), os professores tendem a hierarquizar seus saberes, em função de sua utilidade no ensino. “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter.” No entanto, é urgente romper com esta separação, a fim de produzir uma prática profissional que seja marcada com o pensamento que ilumina a prática e é por ela iluminado (FREIRE, 1987).

As práticas pedagógicas escolares trazem consigo um fato incontestável. Elas marcam a vida das pessoas. Desse modo, que tipo de concepções, saberes, produzem os professores que atuam na escola onde é oferecido o Ensino Médio – modalidade Normal? Com que saberes lidam e como articulam esses saberes com os saberes não legitimados dos alunos? Entendo que para refletir sobre essa questão é fundamental superar a compreensão de que formação escolar é educação prescrita, regulada, gradeada. Os três momentos da aula - intervenção, encaminhamentos e sistematização⁹ exigem uma mobilização construtiva de propostas criativas que desafiem os professores formadores a orientar o currículo, constituindo a identidade que desejam dar ao processo de formação profissional dos normalistas. Não se trata de entreter com troca de práticas, nem abandono do saber socialmente acumulado, mas sim de fazer do currículo um texto provisório, sempre possível de ser reescrito no contexto da dinâmica social e cultural, privilegiando saberes, vivências e valores (ARROYO, 2000).

Bem sabemos que no universo da ação pedagógica, além da organização curricular há muitos outros elementos que se cruzam, ou seja, a precariedade de recursos, ausência do compromisso profissional, ético, social, a desatualização.... Recuperar a essencialidade do ser professor é por vezes mais urgente, do que qualquer outro fator. “educar o educador seria aproximá-lo tanto quanto possível daquela tão repetida frase: ‘tudo que é humano me toca, me preocupa, me ocupa. Educar a sensibilidade perante o humano.” (ARROYO, 2000, p. 49)

⁹ Segundo Madalena Freire (2001). Uma aula é qualquer encontro educativo sendo de grande responsabilidade, pois toda aula é nova e única, e o que é único, não se repete e não volta. Desta forma, esses três momentos são indispensáveis.

Porém, há outras questões que atravessam o universo da formação. São contextos que Enguita (2004) denomina de entorno. Segundo ele, os processos de formação, estão envoltos de cenários atrativos e ameaçadores que plenos de oportunidades, impedem que os critérios de igualdade e justiça sejam mais bem acomodados na escola. “As organizações escolares estrilam diante das turbulências do seu entorno, a profissão docente se debate em busca de uma identidade” (ENGUITA, 2004, contracapa).

Na medida em que aprofundamos nossas análises, percebemos que o ofício do aprender-ensinar e ensinar-aprender, é complexo. A formação do profissional da educação, exige um avançar, no sentido de superar o que está posto. Para tal, a articulação das escolas de formação com as escolas de atuação, onde o professor iniciante (estagiário) desenvolve suas primeiras interações profissionais é de fundamental importância. Isto nos parece óbvio, porém, o início das interações de sala de aula tem sido para muitos um período difícil. As incertezas começam a borbulhar com mais intensidade e o apoio e a orientação se tornam mais prementes.

Segundo Silva (1997) o período inicial da docência, gera muitas incertezas, não que depois sejam todas superadas, porém a experiência vai ensinando que as situações mais dilemáticas podem ser transpostas. Ao encontrar apoio e orientação, o professor iniciante, pode compartilhar suas incertezas, diminuindo assim suas tensões e abrindo espaços para busca de alternativas. Segundo Freire (2001), o professor necessita, no processo de formação, de acompanhamento da sua aprendizagem, para que possa ser cutucado, balanceado, mobilizado a assumir o seu desejo, a assumir-se no seu coletivo.

Nesse sentido, seguramente já ouvimos muitas vezes discussões sobre a importância do coletivo. E certamente já nos damos conta de que a nossa experiência profissional muito nos ensinou. Larrosa (2002, p. 21) propõe que sejamos capazes de efetivamente vivenciar a experiência. “Experiência é o que nos acontece, nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. ” É necessário reconhecer que juntos podemos explorar melhor esta possibilidade.

Para Larrosa (2002) são quatro os motivos básicos que nos impedem de construir mais experiências. Primeiro, vivemos num contexto onde há **informação em excesso**. A informação não é experiência, e mais, não deixa lugar para experiência. Há tanta informação, que o perguntar o que está encoberto não é acionado. A **opinião**, é a segunda forma de impedir uma experiência. “O sujeito moderno é um sujeito informado que, tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação.” (LARROSA, 2002, p. 22). No entanto, tanto a opinião quanto a informação se converteram muito mais em imperativos, automatismos, do que em efetivamente reflexões.

Em terceiro lugar, ainda na na concepção de Larrosa, a experiência é cada vez mais rara, por falta de **tempo**. Tudo que fazemos tem que ser feito na pressa. Há uma sensação de que estamos sempre atrasados. Então, mesmo sabendo da grande diversidade de ritmos de aprendizagem, o processo ensinar-aprender e aprender-ensinar tem pressa. Mas quem o apressa? Certamente, nós mesmos. Desta forma estamos sempre acelerados, mas nada tende nos acontecer.

E como quarto motivo, Larrosa destaca o **excesso de trabalho**. É importante compreender que para que algo nos aconteça é preciso de ruptura, interrupção. Frear para ver, escutar, sentir. Dar-se tempo para curtir o que se faz, permitir o acontecimento. Ao agirmos desta forma, nos constituiremos em sujeitos da experiência. Trata-se de experimentar com ousadia, sem temores, dando-nos a oportunidade de ser sujeito da história, da vida vivida.

Em suma, entendemos que, professores do Curso Normal, bem como os professores iniciantes, todos são corresponsáveis em construir experiências. No entanto, experiências que sejam efetivamente provocadoras e capazes de engendrar dimensões que inovem, nosso pensar primeiro, a fim de cutucar os outros também.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Madalena. A bofetada da vida. **GEEMPA**, Porto Alegre, Vozes, n. 8, p. 59-76, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

SILVA, Maria Celeste M. O primeiro ano com a docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Proposta metodológica de alfabetização de surdos: “A caixa do aprender Libras”

Benhur Brum Trindade¹⁰

Introdução

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que consiste em garantir a todos o acesso e permanência na escola com qualidade social. Nessa perspectiva, é inegável que a inclusão é um dos principais desafios a serem vencidos, especialmente diante do significativo número de alunos para atendimento; e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência auditiva.

O ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se constitui na possibilidade de proporcionar significativas mudanças a fim de garantir condições a todos para que busquem a inclusão, o aperfeiçoamento da formação docente, o desenvolvimento de ações práticas e teóricas com reconhecimento dos signos da língua de sinais, a interação do professor com portadores de surdez através da libras e a inserção do surdo na sociedade atual com qualidade. Acredita-se na concepção de língua como fator social, uma vez que a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens

¹⁰ Professor do Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe. São Luiz Gonzaga.

serem iguais e nascerem iguais - a igualdade natural não tem um significado unívoco - mas tantas quantas forem às respostas as questões relacionadas ao cotidiano escolar.

Assim, a partir dessa concepção, no intuito de construir uma escola que verdadeiramente reconheça e valorize as diferenças, desenvolveu-se no Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe, município de São Luiz Gonzaga, estado do Rio Grande do Sul, o projeto de alfabetização de surdos. Projeto este desenvolvido com base na proposta curricular da instituição, a qual é voltada à inclusão, respeitando o processo gradual e dinâmico do aprender; cujo Regimento Escolar, em atendimento à legislação vigente, estabelece que a escola deve:

Disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado apoiando, mediando, complementando e suplementando a escolarização de alunos com Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades, Superdotação, através de recursos e estratégias específicas, viabilizando desta forma, o processo de construção do conhecimento.

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala multifuncional do Instituto baseia-se na premissa de que os alunos surdos têm os mesmos direitos ao conhecimento que os demais e que a escola, para ser considerado um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar hoje tem que ser visto como um local de todos e para todos, e abrange também o atendimento itinerante, isto é, o professor lotado na referida sala desloca-se a outras escolas da 32ª Coordenadoria Regional de Educação com a finalidade de atender à demanda existente em tais instituições.

Neste ano, o atendimento aos alunos surdos também está sendo realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Antônio Fioravante – CIEP, de Porto Xavier, a qual possui um aluno surdo matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Este aluno, a ser denominado pelas iniciais RD, no início do presente trabalho não estava alfabetizado, não dominava a Língua Portuguesa nem mesmo tinha conhecimentos sobre

a Língua de Sinais. O trabalho, então, foi desenvolvido considerando sua identidade surda, as características de sua faixa etária, seus interesses, necessidades, além da sua realidade escolar e familiar.

O trabalho desenvolvido pelo professor em seu projeto de alfabetização, contemplou a construção do aprender libras, tanto em nível de sala de aula, escola e família, posto que se trata de uma visão holística, onde o sujeito cognoscente deve ser considerado na sua totalidade; bem como visar um aprender longitudinal, que tenha significado e possibilite a inserção no contexto em que se está inserido. Isso implica promover a inclusão, a qual segundo Werneck (1997 p. 42) “vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados” e está voltada para o aprender em comunhão, se configurando num espaço onde não se tenha medo de diversificar, de romper métodos de ensino pautados na fragmentação e no imediatismo, compreendendo o aluno portador de necessidades educativas especiais como sujeito de direitos.

Objetivando *ressignificar* o sentido da educação inclusiva à luz das transformações, onde se podem suscitar novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas, no que se refere ao trabalho pedagógico com deficientes auditivos, assegurando a eles igualdades de conhecimentos, construindo, interagindo, aprendendo com base na Língua Brasileira de Sinais, a referida prática privilegiou a construção de conhecimentos em Libras e Português. Como ferramenta didática utilizou-se a “Caixa do aprender Libras”, que consiste num material confeccionado em madeira, contendo 52 divisões, cada uma correspondente às letras do alfabeto Português oitinte e às do alfabeto datilológico Libras.

A exploração didático-pedagógica deste material permite a construção e estruturação de Libras Português Oitinte, partindo do princípio da construção letra-sílaba-palavra, sinal-imagem. Isso permite ao educando a elaboração visual do aprender partindo de estruturas mais simples para as mais complexas, o que facilita sua compreensão e favorece o seu entendimento tanto no que tange à Língua Portuguesa quanto a Libras, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo perceptível tanto na sala de aula regular quanto no seu cotidiano.

Entretanto, a proposta da “Caixa do aprender Libras” não se restringiu apenas ao trabalho com o aluno, haja vista que se tem a consciência da complexidade do ato educativo, necessitando consequentemente abranger a escola como um todo e também a família do surdo. Daí a necessidade de orientação do professor em sua prática pedagógica diária no ensino regular, fazendo com que ele também se alfabetize em Libras; o que fez com que a experiência fosse desenvolvida a partir da alfabetização do surdo, de seu professor da sala regular e da mãe do aluno que o acompanhava nas sessões semanais de atendimento.

O planejamento da ação educativa foi realizado de forma participativa, coerente com os objetivos, metas e princípios da instituição, sendo todas as ações discutidas com o professor do ensino regular, com a equipe diretiva e com a mãe do aluno, a qual teve participação ativa no seu processo de alfabetização, comprovando a importância da família para o sucesso deste processo. Acompanhamento e apoio estes que se mostraram fundamentais para a construção do conhecimento de RD, posto que a presença da mãe trouxe maior segurança ao menino, facultando também a ampliação de seu universo e a aplicabilidade em situações práticas do que estava aprendendo na escola.

A prática da “Caixa do Aprender Libras” se pautou na relação dialógica dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se por si só numa prática holística, uma vez que assume na prática educativa e consequentemente na alfabetização, a responsabilidade de dar vez e voz a todos, configurando-se numa forma de respeito aos educandos e de saber executá-los, não somente enquanto indivíduos, mas também como expressões de um coletivo inserido sócio, histórica e culturalmente.

No atendimento semanal a RD, sempre com presença da professora da sala regular e da mãe do aluno, iniciava-se o trabalho a partir das vivências diárias da criança, as quais eram relatadas por meio de desenhos. De seus desenhos extraíam-se os dados mais significativos, elegendo-se as palavras mais relevantes a fim de explorá-las com o material oferecido na caixa e extrapolar rumo a novos conhecimentos. Como o aluno relatava suas experiências em desenhos, o professor tomava o que era mais significativo como ponto de partida para o estudo

das palavras, construindo-as e desconstruindo-as em letras, sílabas e aplicando-as em outros contextos.

Para a introdução da Língua de Sinais com o aluno RD foi basilar o estabelecimento de vínculos afetivos entre o professor e o educando, posto que somente a partir daí estabeleceu-se um nível de comunicação que o motivou a querer aprender outra forma de comunicação e permitiu que o processo de aprendizagem fosse acontecendo de forma natural e prazerosa, com o reconhecimento da importância de se aprender e se comunicar por meio de sinais. Wallon (1995, p. 47) coloca que “a educação da emoção deve estar incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo de seu modo de funcionamento”. Isto implica reconhecer que a afetividade está diretamente relacionada à formação humana, que consiste numa das principais tarefas da escola.

A introdução da Língua de Sinais é um sistema linguístico legítimo que independe das línguas orais e preenche eficazmente as necessidades de comunicação do ser humano, por ser dotado de complexidade e expressividade tanto quanto as línguas orais. Por meio dela, o indivíduo surdo é capaz de expressar qualquer assunto de seu interesse ou conhecimento; essa finalidade foi sendo conquistada e aos poucos RD foi se apropriando da mesma e comunicando-se com propriedade a partir dela.

Além da sistematização das vivências de RD, o que lhe aproximou dos códigos, tanto de Libras quanto do Português, foi proporcionado ao alfabetizando o contato com livros de literatura infantil. Essa experiência que também utilizou a “caixa do aprender Libras” consistia na apresentação da história infantil pelo professor na Língua de Sinais, com a utilização dos próprios livros que apresentam a tradução em Libras, na sua representação por meio de desenhos das partes, personagens que o aluno mais gostou, na exploração de letras, sílabas e palavras extraídas das histórias, sempre trabalhando no binômio imagem-sinal.

O surdo precisa sentir-se usando o que de melhor a pessoa tem: sua possibilidade relacionar-se e comunicar-se. Inclusão social é incluir a Libras como forma de comunicação da pessoa surda com ouvinte e do ouvinte com surdo. Inclusão em vias de regras é fazer cumprir os direitos dos Surdos. A comunicação, o diálogo, é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de

forma geral, preocupam os educadores e a sociedade. Pela comunicação é possível buscar um equilíbrio entre interesses particulares antagônicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos do conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas sem anular as diferenças e especificidades de cada disciplina.

O trabalho realizado uma vez por semana começou a apresentar seus resultados já nos primeiros encontros, inicialmente pelo entusiasmo demonstrado pelo aluno em vir para a escola e na sequência pelo desenvolvimento cognitivo alcançado por ele, que passou a interagir com o mundo da libras e os sinais que a eles correspondem.

Deve-se defender uma escola que reconheça a igualdade de aprender, tendo como pontos de partida as diferenças como processo e ponto de chegada, analisando pontos polêmicos, controvertidos e desafiadores que abrangem as inovações propostas por políticas educacionais e práticas que envolvam o ensino especial. Com o avançar do processo de ensino da libras, pais especificamente a mãe, sentiram a necessidade de acompanhar seu filho e juntos aprenderem a se comunicar com seu filho; junto a esta conquista vem a escola e a professora.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas. Paradigmas cristalizados hoje se rompem, e essa reorganização educacional garante condições de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, sem discriminação nem espaços segregados de educação.

Precisamos de apoio e de parcerias para enfrentar essa tarefa. Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com ou sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte,

que segregam, discriminam e os diferenciam pela deficiência. Tanto as escolas especiais como as comuns precisam se reorganizar melhor; ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. A inclusão não pode mais ser ignorada, ela está tão presente que motiva pressões descabidas, que pretendem nos desestabilizar a qualquer custo.

Se a inclusão for uma razão forte de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para uma melhor qualidade de ensino para todos.

Aos contrassensos pelos quais a escola inclusiva é tão combatida, vamos responder com o sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros: uma escola que reconheça e valorize as diferenças.

Referências

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Maçado. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **Educação Especial: do querer o fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WALLON, Henri. **A construção do caráter da criança**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1995.

WERNECK, Claudia. **Política Nacional de Inclusão Escola: Desenvolvendo Novos Olhares**. Rio de Janeiro: WWA Editora, 1997.

GT

Curso Educação de Jovens e Adultos

A importância do resgate do ensino médio na modalidade eja no município de Boa Vista do Incra/rs

Rosilaine de Castro Helbing

Maria Angelica Moura

Paulo Joarez de Freitas Mate

Introdução

O presente texto tem por finalidade refletir sobre a importância e a necessidade das escolas serem bem organizadas, priorizando a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, independentemente da idade. Defendemos, assim, que a comunidade escolar deve ter poder de decisão, ou seja, ter autonomia para orientar, designar tarefas aos seus membros, primar por um trabalho que foque a coletividade, o trabalho em equipe com ênfase à democracia.

Essa perspectiva foi base para a implantação da Modalidade EJA em Boa Vista do Incra/RS, que visa atender às necessidades da sociedade, com as adversidades que permeiam a estrutura e a base da educação, que ora apresentamos.

A discussão que permeia este texto tem como base a Concepção Teórica do Programa Macromissionário de Formação Continuada dos

Profissionais em Educação, suas Diretrizes, bem como as reflexões do diário de bordo e as ações produzidas a partir dos e nos GTs EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, (re)introdução

A educação, direito de todos, é um princípio que lida com emoções humanas, necessitando, antes de qualquer coisa, de comunhão com a realidade social, pois é uma peça chave para a evolução do conhecimento, e então necessita ter uma boa aceitação e compreensão por parte dos educandos e educadores, principalmente quando se trata de jovens e adultos.

Pensando-se nisso e também em sua grande abrangência de práticas e experiências que norteiam a qualidade e desempenho na educação, é que será abordado o tema em questão: uma análise de uma das primeiras experiências com EJA em nossa comunidade, que neste momento faz um resgate escolar e cultural. Iniciamos dizendo que, na opinião de Brunel:

Cada aluno é um ser humano original, e nestes espaços, onde a diversidade se faz presente, conhecer um pouco a história individual de cada um é imprescindível. Neste sentido, a postura do professor, em sala de aula, pode ser fundamental na trajetória escolar do aluno e na possibilidade de um possível sucesso escolar, pois, quando o aluno chega à escola, ele encontra um professor que poderá ser muito importante na sua vida escolar, poderá desencadear futuros sucessos ou novas rupturas (BRUNEL, 2004, p. 81).

Ao fazermos o relato do processo de implantação da EJA, trazemos à tona os princípios legais que a norteiam, mostrando que está previsto na Constituição Federal o direito universal ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e nela expressa ser dever do Estado garanti-lo de forma obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208); e que a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a obrigatoriedade e gratuidade

do ensino fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Art. 4º). Aliás, a mesma LDB assegura a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

O Conselho Federal de Educação, através do Parecer n. 11/2000, que fornece as diretrizes gerais da EJA, assegura esta como Modalidade da Educação Básica, garantindo um caráter, uma especificidade própria que, como tal deve receber um tratamento consequente. Por isso, o Parecer apresenta novas funções para a Educação de Jovens e Adultos:

- Reparadora - ao reconhecer a igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado;
- Equalizadora - ao objetivar propor igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola;
- Qualificadora - ao viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas.

Para que estas funções sejam garantidas, o mesmo Parecer sugere que os Projetos Político-pedagógicos levem em consideração o perfil e a situação de vida do aluno, as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos, buscando garantir aos trabalhadores condições de acesso e de permanência na escola, a experiência extraescolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola e admitindo formas de aproveitamento de estudos e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem - Parecer CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000) e Art. 3º - LDB/96 - (BRASIL, 1996), além da organização curricular através da transversalidade na abordagem de temas interessantes aos estudantes.

É claro que, por ser um público de jovens e de adultos, aspectos da estrutura social devem ser levados em conta, porque, segundo Weber (1976), as aspirações educacionais refletem uma estrutura social existente, além da hierarquia de valores e do prestígio de uma sociedade.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é a motivação. De acordo com Myers (1999), ela é uma necessidade ou desejo que energiza o comportamento e o orienta para um objetivo, ou seja, é a força por trás do anseio do indivíduo por comida, desejo de intimidade sexual e aspiração de realização pessoal. Também Houaiss (2001) afirma que

motivação é um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual.

Vale ressaltar que neste ano ingressamos no Programa Macromissioneiro, que nos proporcionou um espaço de discussão como mediadores, no qual a reflexão sobre a EJA foi aprofundada, pois mostrou que questões como a avaliação emancipatória, a interdisciplinaridade e a construção da autonomia dos alunos deverão nortear o percurso educativo da modalidade de ensino que implantamos em nossa comunidade. Disso vale registrar: a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de diagnóstico com o objetivo de acompanhar o processo dos alunos participantes, e não apenas de medição. Ela deve ser pensada numa perspectiva que busque a emancipação, devendo contribuir, então, para torná-los conscientes, responsáveis por suas atitudes, permitindo também avaliar como o aluno se situa na apropriação dos conteúdos e na atividade de conhecer seus acertos, dúvidas e relações que estabelece entre elas.

Assim, a EJA (e em todas as formas de ensino), o ato educativo embutido na prática da dialogicidade permite que a avaliação seja realizada dentro de um processo onde o professor acompanha a caminhada dos alunos. Este trabalho sinaliza ao professor os rumos de sua atuação, bem como aponta quais intervenções deve realizar para que ele e os alunos possam avançar mais. Dentro desta perspectiva, o processo avaliativo deve estar em constante estudo, edificando uma proposta qualitativa, baseada na interpretação da caminhada dos alunos que se permitiram retornar à escola.

Neste sentido, pautamo-nos na proposta de uma avaliação emancipatória que se constitui num processo, e não em um resultado. Por esta concepção o cenário avaliativo deve ser mediado pelo professor, onde o foco principal é a trajetória de conhecimento do aluno, que é considerado como sujeito levando-se em consideração sua história de vida e seu contexto familiar, além dos professores e dos demais alunos. Rigo (2013, n.p.) defende que a avaliação não pode se resumir às provas e afirma que a transição da avaliação classificatória para a emancipatória depende, principalmente, dos professores. “Os educadores acabam

utilizando-se do método tradicional em função dos prazos. Porque num determinado momento precisam fechar a avaliação do aluno. Por isso, acredito que falta nos desafiarmos mais". Historicamente, a avaliação escolar foi sendo feita através de situações de aprendizagem, buscando a aquisição de novo conhecimento, atitudes ou habilidades. Na concepção emancipatória deve haver um compromisso de fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação realizem e executem a sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora (RIGO, 2013, n.p.).

Para Luckesi (2000), a avaliação emancipatória visa a promover os sujeitos proporcionando seu crescimento. Neste caso, a avaliação não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). O professor, ao mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporciona-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra. Os dois aprendem com a avaliação emancipatória. O professor ao perceber os limites e estágios dos seus alunos e o aluno ao perceber suas dificuldades e as possíveis superações. Pode-se afirmar, então, que o diagnóstico é peça cotidiana e indispensável na avaliação emancipatória.

O processo de instalação da modalidade EJA na escola, conduziu à percepção de que o autoritarismo presente nos processos avaliativos construídos ao longo dos tempos não serve para sujeitos com histórias de vida, com maturidade, com buscas e objetivos claros. A percepção conteudista e autoritária da avaliação precisou ser repensada uma vez que não considera o histórico e o processo de cada aluno e, portanto, sem a elaboração de novas estratégias para práticas de ensino futuras. Neste sentido Luckesi (1980) afirma:

A avaliação na sala de aula tem que estar para além do autoritarismo" fundamentada numa concepção de conhecimento, sociedade e educação, que possibilite ampliar a compreensão do processo avaliativo para além da verificação. O autoritarismo da avaliação exclui ou ignora um fazer com a responsabilidade pelo aprender. Ela não é para dominar, não é para o professor, mas para a emancipação do aprendiz. [...] (LUCKESI *apud* CIPRIANO, 2007, p. 45).

O programa referido apresenta situações novas, cujos objetivos centram-se na busca para uma educação igualitária, e humanizada, dentre os quais vale citar: assessorar os profissionais da educação básica em seus esforços para adequar as suas práticas, ao mesmo tempo, às demandas dos educandos e às exigências legais, subsidiar os professores e outros trabalhadores em educação quanto aos fundamentos científicos-tecnológicos das cadeias produtivas a que, por opção das unidades escolares, se articulam os respectivos projetos pedagógicos, conforme a ideia-força da “articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social”, da Resolução n. 04/210 do CNE/CEB. E, também, assessorar os profissionais de educação em seus esforços de pesquisa-ação em torno de situações problemáticas de seu campo profissional e de sistematização e publicação de experiências bem-sucedidas de seu trabalho (Cfe. Projeto do programa).

Isso tem a ver com a formação continuada, entendida por nós como fator primordial para que possamos avançar, tendo a escola como contexto para efetivação destes avanços. Assim, nas palavras de Freitas e Costa:

A escola deve ser pensada enquanto um ambiente de formação, no qual a formação continuada, a gestão escolar e as necessidades dos(as) professores(as) estejam articuladas. Não há que se impor modelos. É preciso procurar alternativas nas quais privilegie-se o pensar diferente. Práticas diferenciadas de formação continuada podem coexistir e enriquecerem-se mutuamente. Aliada a toda essa reflexão, é válido lembrar que, para se produzir uma reflexão sobre a prática, é indispensável uma sólida formação. Essa formação é que irá possibilitar ao(à) professor(a) perceber as complexas relações existentes na sua prática pedagógica (Freitas e Costa, 2007, p. 69).

Considerando que este programa de formação continuada vem ao encontro da solicitação dos docentes atuantes, vale ressaltar a importância dos princípios que o norteiam, os quais terão influência no novo espaço de formação de jovens e adultos, que a seguir descrevemos.

A EJA em Boa Vista do Incra: algumas considerações necessárias

O município de Boa Vista do Incra é, na sua maioria, formado por pequenos agricultores e suas famílias, vindos ou de terras alagadas pelas barragens do Passo Real ou de acampamentos de luta pela terra, o que dificultou a continuidade dos estudos uma vez que a mais da metade da população vive ainda na zona rural.

Historicamente, o Ensino Médio era oferecido pelo município – de 1986 até 2000 por Cruz Alta e depois por Boa Vista do Incra – até que o Estado fundasse ali uma Escola, assumindo, assim, o nível médio de ensino em 2008, mesmo que essa unidade estadual esteja ativa junto ao prédio de uma escola municipal.

A partir da constatação da necessidade de algumas pessoas que procuram a escola informando o interesse em retornar aos estudos, direção e professores passaram a articular junto à Coordenadoria de Educação a possibilidade da abertura de turma no turno da noite, fazendo-se o contato pessoal com aqueles que se sabia não terem concluído o ensino médio.

Fizemos isso porque realmente acreditamos que a educação é um direito de todos e que deve ser exercido na sua plenitude. Por serem adultos e trabalhadores, a modalidade EJA pareceu ser mais atrativa naquele momento. Um trabalho individual de convencimento passou a ser desenvolvido, através do contato pessoal, da internet, do telefone até que um número mínimo de alunos fosse conseguido para realizar a solicitação de implantação, fato que ocorreu no dia 04 de agosto deste ano.

Resgate cultural e melhores condições de vida, a partir da EJA

A experiência com o ensino da EJA da referente Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Helenita Guimarães Pereira, localizada no município

de Boa Vista do Incra, iniciou-se burocraticamente há algum tempo. Após muitas lutas e dificuldades, conseguiu-se dar início às aulas da EJA na comunidade no corrente ano, mês de agosto, dia cinco. Ali temos um espaço que oportuniza novas ideias, ideais e rumos aos jovens e adultos que, por diversos motivos, não puderam concluir o curso na idade escolar regular.

Seguimos os parâmetros curriculares da EJA, previstos na Legislação que a rege, sendo: A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; A garantia de padrão de qualidade; A valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Além disso, convém lembrar que a EJA tem por função: Garantir o acesso e a possibilidade de permanência de aprendizagem dos alunos que não tiveram seus estudos realizados em tempo hábil, considerando a realidade social, econômica e cultural dos sujeitos: Oportunizar uma reflexão acerca do seu papel na sociedade como cidadão; Desenvolver a autonomia, o senso crítico e a responsabilidade perante as pessoas e a comunidade; Desenvolver a capacidade individual e coletiva enfrentando os desafios que a sociedade coloca de forma crítica, responsável e dinâmica agindo na transformação desta realidade; Possibilitar ao educando o seu tempo de aprendizagem onde lhe serão respeitadas as suas trajetórias de construção do conhecimento.

Desde a implantação da modalidade, observa-se a grande satisfação em esses educandos ao retornarem à escola para aprimorarem conhecimentos e realizarem sonhos, pois o ser humano necessita evoluir culturalmente e satisfazer-se. Os objetivos e propósitos são muitos para se conseguir um emprego melhor, realizar concursos, continuar estudos posteriores como, por exemplo, curso técnico e superior, aumento de nível no salário com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida, para conquistar as condições necessárias ao perfil exigido no mercado de trabalho.

Entretanto, constata-se que esse interesse não é suficiente para a permanência dos alunos na escola, devido a enormes problemas e obstáculos que vão aparecendo no seu dia a dia.

Portanto, a escola em especial os educadores devem se mostrar aptos e conscientes para poder ajudá-los a enfrentar esses obstáculos e incentivá-los a dar continuidade a seus estudos para que não haja uma evasão. De acordo com as palavras de Piaget (1974, p. 35) “[...] falar em educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”.

Nesse sentido, educação se torna um momento crucial para a mudança de vida que tanto almejam, levando em conta o papel de formação social que exerce na vida estudantil do sujeito cidadão. No entanto vale ressaltar Pinto (2000, p. 49) para quem, a “educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo. O país é atrasado em virtude do modo de vida de suas massas (não de suas elites). Por isso, a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação”.

Na abertura do ano letivo da EJA, os educandos estavam muito entusiasmados e motivados, com força de vontade para retomar seus estudos de ensino médio. Neste momento a direção e coordenação da escola fizeram uma abertura com mensagens motivadoras, onde todos colocaram sobre suas expectativas e sonhos. Bem ressalta Antunes que:

Em um mundo que ameaça massificar-se, é preciso descobrir técnicas de ensino que desenvolvam a criatividade individual e estimulem o convívio social, preparando para a vida e que torne o ato de aprender mais prazeroso e participativo, nas quais o aluno deixe de, simplesmente assistir a aula (ANTUNES, 2003, p.12).

Foi também realizada uma dinâmica de integração entre os educandos, onde todos recortaram e colaram num painel palavras e figuras chaves que demonstravam a importância da volta aos estudos.

Com certeza, esse resgate na comunidade é uma oportunidade de crescimento, transformação cultural, social e econômica a esses cidadãos merecedores de melhores oportunidades por meio da educação, e também de valorização da educação no município ofertante da modalidade em foco.

Para reflexão, vejamos a relação dos termos Cultura e desenvolvimento, conforme David Simões (2005, p. 99):

Entendida em sua forma mais abrangente, a cultura é conhecimento e prática, forma de explicar e intervir na realidade, portanto instrumento de provimento e de resolução de problemas da humanidade. Ainda sob este conceito, não se pode separar cultura e desenvolvimento, cultura e subsistência humana. Não há ser humano sem cultura. Mesmo entretendo a fina distinção entre os modos de intervenção e de representação da realidade, ainda assim, não se pode desconsiderar a necessidade humana de materializar cultura (Simões, 2005, p. 99).

Ainda dentro deste processo, os conhecimentos de uma pessoa, que procura tardiamente a escola, são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida como, por exemplo, os da vivência com seu próprio cotidiano, que devem ser muito valorizados: “Há muitos desafios a serem superados, mas conhecer a realidade que se quer transformar é o primeiro passo”, afirma Wanda Engel (2014).

As palavras da autora acima citada afirmam o que já se sabe: que ter noção e conhecimento da realidade que norteia a situação de vida de cada educando é fundamental para um bom andamento das atividades e alcance de objetivos em termos educacionais, pois deve-se partir do que já se conhece e se sabe para fluir o interesse por aprender e sentir-se valorizado.

A desistência dos educandos em idade regular: um breve levantamento

No decorrer das aulas, foram realizados questionamentos com os educandos em forma de uma roda de conversa para comentar motivos pelos quais interromperam os estudos anteriormente, e eles relataram o porquê de sua desistência escolar prematura no ensino regular no passado. Os motivos foram os seguintes: falta de condições para continuar, não ter escola de ensino médio na cidade; para trabalhar; para casar-se; falta de incentivo; não gostar dos estudos.

Conforme, Vasconcellos (2000), outro problema relatado e debatido é o da baixa autoestima dos alunos que enfrentam os desafios de uma sociedade competitiva e excludente, que os faz desacreditar no seu valor, na sua capacidade de aprender e de produzir. Em busca de mudar esse conceito é que eles procuram a oferta dada pela escola. De acordo com afirmações de Vasconcellos :

A construção do conhecimento supõe tanto a infraestrutura orgânica, o cérebro, o amadurecimento da função quanto a relação social, a interação com o material que a cultura transmite (linguagem, objeto, etc.). O conhecimento é produto da inteligência, da forma que produz a inteligência. O homem é geneticamente social, uma vez que o próprio desenvolvimento orgânico depende das interações sociais (Vasconcellos, 2000, p. 58).

Por isso, entendemos que a escola deve ser pensada como contexto de formação, no qual a formação continuada, a gestão escolar e as necessidades dos professores estejam articuladas. Não há como impor modelos prontos e acabados. É preciso buscar alternativas que privilegiem um pensar inovador, um fazer reflexivo capaz de corresponder às expectativas daquele aluno que outrora já fora excluído do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Esta prática inicial nos traz a certeza de quanto será importante a participação ativa da escola como formadora de novos conceitos, como uma porta aberta à evolução na vida dessas pessoas que vieram, por meio desta escola, renovar suas esperanças de alcançar um futuro melhor e promissor a que têm direito; e também o quanto a educação de EJA enriquece a cultura de uma localidade e valoriza seus cidadãos resgatando valores e conquistando novas fronteiras. Nesse sentido,

Os indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidades

básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais. Como vimos no capítulo I, são saberes afetos ao letramento social (cf. Soares 2004), independentemente do fato de serem as pessoas alfabetizadas e de terem aprendido habilidades específicas do letramento escolar (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 57).

Acreditamos, assim, nos diferenciais do Programa Macromissioneiro, pois “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e formação profissional (FÁVERO, 1992, p. 67). Não há dúvida de que a formação de profissionais na educação é tarefa difícil, pois a decisão de transformar-se é uma escolha singular.

Referências

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e autoestima**. A sala de aula como um espaço do crescimento integral. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília.2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.(9394/96) Brasília,1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il.: v. 2

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENGEL, Wanda. Ensino médio: desafios. **Em diálogo: Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/ensino-medio-desafios>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FÁVERO, Maria L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007. 158p.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon ; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MORAES, Salete Campos de; HUERGA, Susana. **EJA planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MYERS, D. **Introdução à psicologia geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA. Estratégias de Ensino** 9. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

Rigo, Neusete Machado, Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus Cerro Largo*. **Anais do 3º SEPE e 3ª Jornada de Iniciação Científica da UFFS**. 2013. Campus Cerro Largo - Iniciação à Extensão. V. 3, n. 1, 2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIGUNOV N., A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). - Desatando os nós da formação docente. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009

SIMÕES, David. Geração de Trabalho e Renda na cultura Popular do Brasil Central. *In*: ARAÚJO, Carlos Henrique. **O Dito e O Feito**. Brasília: Invenção Brasileira, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11.ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 2000.

WEBER, Silke. **Aspirações à educação**: o condicionamento do modelo dominante. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

Ser professor na EJA: uma prática além da escola

Ademar Guterres Guareschi

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil está vivendo um momento que exige uma profunda reflexão, tanto em relação aos professores, aos alunos, às instituições como aos conteúdos desenvolvidos. A forma de melhorar o contexto se dá pela formação do sujeito professora, que deve ser ética, contínua e permanente dos profissionais em educação. No entanto, os professores nem sempre recebem a formação necessária para trabalhar com uma turma de alunos heterogêneos, e que também por isso merecem um tratamento especial.

Quando falamos “especial”, estamos nos referindo a alguém que já foi excluído da escola em outro momento, alguém que tentou crescer, mas não conseguiu; alguém que buscou acompanhar o processo, mas não pôde; e por fim, alguém que retornou para a escola porque entendeu que isso é imprescindível para sua vida e a dos que a norteiam. Estamos nos referindo ao discente da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os alunos que buscam o EJA possuem uma diversidade característica que exige uma dedicação diferenciada, tanto nos conteúdos, nas relações, na avaliação, e principalmente, na metodologia utilizada pelo professor. Essa concepção sempre nos acompanhou, e foi reforçada na formação continuada no decorrer do ano de 2014, no Grupo de Trabalho da EJA, do

Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado.

Desse programa destacamos os seguintes aspectos: promoveu a reflexão crítica da prática docente, possibilitando a autonomia teórica e metodológica; instigou a construção da autoria intelectual dos profissionais de educação, por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos; subsidiou os professores e outros trabalhadores em educação para o diálogo intercultural com alunos de diferentes identidades culturais, na perspectiva de uma convivência cidadã e pacífica; sustentou os professores e outros trabalhadores em educação quanto aos fundamentos científicos-tecnológicos das cadeias produtivas a que, por opção das unidades escolares, se articulam os respectivos projetos pedagógicos, conforme a ideia-força da “articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social”, da Resolução n. 04/210 do CNE/CEB.

Com base nas discussões ocorridas no Grupo de Trabalho em EJA, do referido programa, afirmamos que a educação vem evoluindo no Brasil, pois a discussão sobre práticas educativas vai além da praticada em tempos passados, na qual se previa a transmissão de conteúdos; o aluno era visto como um mero receptor, cujos resultados eram medidos pela prova. Hoje perpassa uma concepção diferente sobre educação, na qual o aluno é sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Indo mais além, em se tratando de conteúdos a serem desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos, defendemos que eles não podem ser os mesmos da escola regular e nem desenvolvidos da mesma forma, pois estamos tratando de alguém que já passou pelo processo da escola regular, já ouviu falar sobre isso, inclusive em sua vivência fora da escola. O aluno da EJA tem um percurso de vida maior, mais amplo, do qual ele é agente. Então:

A Educação de Jovens e Adultos deve ser vista sobre um olhar diferenciado do ensino regular, com um olhar voltado ao cotidiano de alunos que possuem pré-requisitos e que além de alunos são mediadores de conhecimento, conhecimento este absorvido pelas experiências da vida (DIDONE; LINCK; ROSA; TOLFO, 2011).

Na EJA, mais do que em qualquer outra modalidade, é necessário considerar ao máximo a história da vida de cada aluno e principalmente saber o que eles projetam para seu futuro. É preciso torná-lo protagonista de sua história, de sua vida, buscas e realizações. Há nisso a necessidade de trabalhar a linha do tempo, mesmo que cause alguns desconfortos iniciais, pois isso vai mostrar que ele é parte de uma sociedade, de uma escola, que o excluiu, mas o está recebendo de volta. Reforçamos com a afirmação de Brandão:

Quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educando. De olhar nos olhos uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola (Brandão, 2002, p. 43).

Assim, também o planejamento deve ser pensado a partir da historicidade e das expectativas dos alunos, para que eles se envolvam e tenham interesse e prazer em aprender. Conforme nos explica Bins (2010, p. 111), “as aprendizagens ocorrem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido. Através de um processo de construção e reconstrução a partir de signos, símbolos, representações, ideias e discursos”.

Vale ressaltar que estamos tratando da significação que o conteúdo e as aulas terão para o educando. Nesse sentido, Nogueira (2009, p. 2) comenta que cabe ao professor entender os anseios dos alunos em relação aos estudos e, a partir daí, construir uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagem. É necessário dar espaço para que todos os alunos contribuam com suas lembranças e experiências, fazendo com que se sintam inseridos neste processo. Sendo assim, deve-se priorizar o que é realmente relevante para a turma, repensando as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação da EJA, para então, pensar-se em construção de autonomia e emancipação.

Relatando uma prática no percurso em EJA

Normalmente citamos exemplos, práticas bem-sucedidos de outros contextos, de outras escolas ou de colegas. Hoje, temos oportunidade de dialogar sobre a nossa atuação em uma posição que escolhemos: ser professor.

A escola onde trabalho atualmente é o NEEJA Érico Veríssimo (Núcleo Ensino em Educação de Jovens e Adultos). Isso vale um registro, pois considerando a minha formação e posição política da cidade em que atuo, muitas pessoas conhecidas pronunciam o seguinte: “Você? Como assim, Professor – Professor da EJA... Professor da EJA no NEEJA...?”. Não preciso explicar o que isso significa. Com os que proferem, prefiro não discutir, apenas assumo o meu papel enquanto sujeito formador, que busca tornar seus alunos autônomos, críticos e participativos. Por isso, atualmente, exigimos na escola que os alunos tenham uma frequência de no mínimo 20%, como apoio antes da tão falada prova. Foi um pequeno avanço, mas muito produtivo.

Quando dissemos que não discutimos sobre as referidas colocações, é porque entendemos a formação continuada de professores como questão fundamental, sempre ligada à questão da docência na atualidade. Não há professores bons ou ruins, há aqueles que buscam aprender sempre, há os que buscam melhorar a sua forma de atuação e, infelizmente, há aqueles que não se deram conta dessa necessidade.

O bom nisso é que pelas formações recebidas, pensadas pelas políticas públicas educacionais vigentes, a maioria dos professores atuantes entendeu que não é possível restringir o ensinar e o aprender a aspectos técnico-instrucionais e muito menos transformar a ciência em matéria de ensino, pura e simplesmente. É necessário destacar o papel fundamental da investigação e reforçar a importância da articulação do ensino e pesquisa na construção da docência (BOLZAN, 1994 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009, p.83).

Nesse sentido, reflito sobre uma prática que foi desenvolvida em uma determinada época, na qual o NEEJA trabalhou com totalidades e

as coisas tomaram um rumo até então não previsto. Como professor de química, nessa oportunidade, eu consegui desenvolver conteúdos a partir do interesse dos alunos.

Nesse período, iniciamos, com uma entrevista orientada, com todos os alunos que participavam da prática. Eles demonstraram interesses sobre os produtos químicos existentes nos alimentos. Isso nos levou a trabalhar sobre os aditivos, conservantes, reagentes, entre outros. Realizamos pesquisas de marcas em mercados, catalogamos os percentuais, os compostos químicos, destacando os benefícios e malefícios existentes nos respectivos produtos. Fizemos uma amostragem em laboratórios diversos e apresentamos os resultados para todos os envolvidos. Temos certeza de que fizemos a diferença, pois em concordância com Casado Munõz (1997), entendemos que a tarefa de educar não se limita aos objetivos acadêmicos. É pensar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade e a solidariedade, participando da construção permanente das pessoas.

A prática desenvolvida mostrou que os conteúdos desenvolvidos na escola regular, mas principalmente na EJA, devem ser aproximados ao máximo possível do cotidiano do aluno, tendo de ser úteis para sua vida, pois caso isso não seja percebido por ele, além de não aprender, ele abandona as aulas, sentindo-se incapaz de corresponder às expectativas do professor, da prova e de si mesmo. Falar em emancipação é oportunizar um aprendizado significativo, crítico e funcional.

Considerações finais

Entendemos que ser professor, em qualquer modalidade de ensino, é ter a sensibilidade de ver o aluno como ele é e não como queria que fosse, e, nesse olhar, entender quais são as suas expectativas, nesse retorno à escola. A prática relatada pode parecer simples, mas fez a diferença na vida dos alunos, pois até hoje encontro com alguns jovens da época, os quais comentam sobre os alimentos que deixaram de consumir em virtude dos estudos feitos com relação aos produtos químicos nocivos à saúde, que constatamos nas pesquisas realizadas.

Uma coisa é certa: é essencial que o professor participe de formação continuada permanente, pois isso fará a diferença na sua prática cotidiana. Para tanto, as políticas pensadas na escola não devem ser de governo, mas de Estado. O grande problema enfrentado pelo EJA é que a cada troca de governo muda a metodologia; e a importância dessa modalidade, tão significativa na vida dos sujeitos, com um valor social imprescindível, é desconsiderada e os projetos não têm continuidade.

Todos esses anos de trabalho na EJA permitem-nos dizer que a prática relatada foi a que mais nos motivou a prosseguir sendo professor. Isso porque ver o brilho nos olhos dos alunos e a vontade de buscar mais informações que fossem úteis para suas vidas, fez com que nós também buscássemos mais conhecimentos a respeito. A isso, nós chamamos interação entre professor e aluno.

Por fim, temos esperança na seriedade, na ética e na dedicação dos professores, que atuam, pois isso fará que a educação neste país ainda possa ser um direito igualitário a todos. Isso promoverá a libertação, a qual se dá com sujeitos ativos, cuja conscientização é necessária à intervenção no mundo.

Referências

BINS, Katuscha Lara Genro. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. *In*: LOCH, Jussara Margareth de Paula, *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASADO MUÑOZ, Raquel. **Educación para la salud de jóvenes com discapacidad intelectual**. Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos, 1997.

DIDONE, Andressa; LINCK, Ieda M. D.; ROSA, Paola; TOLFO, Camila. **Reflexões sobre a escrita na educação de jovens e adultos**. Cruz Alta, 2011. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20>

[A%20ESCRITA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf](#)>. Acesso em: 04 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOGUEIRA, Renata Coelho. **A perspectiva do ensino de história na EJA**: a partir dos instrumentos avaliativos. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=877>. Acesso em: 25 mar. 2009.

A busca de um aprendizado significativo na EJA: uma escolha docente¹

Daiane Caroline Lagemann²

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre a função do professor na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), função que, a partir de práticas diferenciadas, possa despertar nos alunos um aprendizado significativo, valorizando seu repertório cultural, a fim de que estes obtenham uma formação significativa e que contribua no seu percurso profissional. Essa discussão ocorreu, em grande parte, no Grupo de Trabalho da EJA, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014.

Para que os referidos objetivos desta modalidade sejam atingidos é de suma importância o educador criar possibilidades e repensar a sua práxis cotidiana. Pinto reflete sobre essa importância:

Compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais

¹ Texto produzido a partir da formação continuada no GT EJA, sob orientação da professora Ieda Linck da Unicruz.

² Graduada em Letras (Português/Inglês – Licenciatura)/Unicruz. Professora do Ensino Fundamental e Médio na EEEB Leopoldo Meinen/Fortaleza dos Valos – RS.

adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade (Pinto, 2006, p. 13).

Podemos afirmar previamente que as características dos educandos da EJA vêm se modificando a cada dia. Então, é preciso encontrar métodos para atingi-los. E, por isso, defendemos que o perfil do professor da EJA vá além do ensinar conteúdos; ele deve assumir também um compromisso social com cada um de seus alunos.

Relato reflexivo de uma prática

Ao discutirmos esta modalidade, devemos levar em conta que os alunos ali inseridos já chegam com uma bagagem de experiência. Além do mais, muitos já se encontram no mercado de trabalho. Quanto a isso, é preciso que a escola, juntamente com o quadro de professores, crie e possibilite métodos de aprendizagem que sejam significativos e que contribuam para os educandos. Segundo Brunel (2004, p. 44), “o ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas”.

Assim, orientados no primeiro encontro do GT EJA, ainda no primeiro semestre, durante algumas reuniões pedagógicas realizadas na EEEB Leopoldo Meinen, no município de Fortaleza dos Valos/RS, os educadores buscaram, de uma forma interdisciplinar, trabalhar a partir do tema *Copa do Mundo*, que era um assunto atual, e que, através de uma pesquisa (diagnóstico), foi escolhido como o tema de preferência pelos alunos.

Cada professor possibilitou, na sua disciplina, uma forma diferenciada de trabalhar o tema proposto. Baseado nisso, como professora de Língua Portuguesa, conduzi as aulas para trabalhar com manchetes, publicações em jornais e revistas, internet e noticiários,

entre outros. As atividades foram desenvolvidas de maneira a instigar o aluno a pesquisar, discutir, produzir e abordar posicionamentos críticos referentes ao assunto estudado. Dessa forma, trabalhou-se a leitura, escrita, os gêneros, a expressão oral, a busca de informações, tipos de texto etc., sempre levando em conta o nível de conhecimento de cada sujeito envolvido.

Trabalhamos a questão de gêneros, com base na Proposta Curricular (BRASIL, 2002, p. 1), na qual está explícito que “a EJA deve oferecer aos alunos uma possibilidade de desenvolver as competências de aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo e a capacidade de participação social, no exercício da cidadania”. Para tanto, o estudo da linguagem é um instrumento muito importante. Só é possível aprender por meio dela, já que é com a própria linguagem que se formaliza o conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

Os alunos demonstraram grande interesse pela atividade proposta, que partiu de um tema atual, no qual todos estavam envolvidos e acompanhavam diariamente nos meios de comunicação. Aliás, os alunos foram instigados a trazer diariamente uma notícia sobre a copa do mundo. Nessa proposta, sentimos a diversidade existente, pois cada um trouxe o que lhe dizia respeito, o que lhe causava interesse, sabedoria e prazer.

Após a coleta dos textos, durante os momentos de discussão, os educandos mostraram seus posicionamentos sobre o assunto e obtiveram muitas informações que desconheciam sobre o evento (História, trajetória, países campeões, nome das mascotes, custos do evento, pessoas envolvidas, línguas faladas, dirigentes, siglas etc.). Houve a escrita de textos muito interessantes, nos quais percebemos as críticas em relação aos custos da copa e o que poderia ser feito com este dinheiro. No entanto, com o passar dos jogos, o envolvimento pela competição em si sobrepôs-se à crítica acirrada, antes manifestada; o que, de acordo com o contexto, consideramos normal. O período pós-copa também foi importante, pois escrevemos textos opinativos acerca do olhar do mundo sobre o Brasil, a posição ocupada pelo nosso país no contexto mundial, os desafios e as possibilidades, depois da copa.

Nesse sentido, buscamos muitos textos extras, depoimentos de pessoas e fizemos um painel a respeito.

Podemos afirmar que a prática surtiu o efeito desejado, talvez porque partimos de um tema atual o qual os educandos estavam acompanhando, o que fez com que o aprendizado dos conteúdos ali envolvidos tivesse realmente acontecido. O aluno foi instigado a buscar mais, a aprofundar temas, a discutir, a escrever, a representar o que aprendeu. Nos momentos de discussão houve a troca de conhecimento, valorização de seus interesses, e mais do que isso, a ampliação das competências e habilidades esperadas para a disciplina de Português.

Resultados e discussões

Partindo do princípio do que se objetivava, pode-se confirmar que esta proposta cumpriu satisfatoriamente o que se esperava, pois, os alunos mostraram interesse, motivação, autonomia e realizaram todas as atividades propostas pela educadora.

Conforme afirma Bins:

As aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido. Através de um processo de construção e reconstrução a partir de signos, símbolos, representações, ideias e discursos (BINS, 2010, p. 111).

Assim, constatou-se que foi durante o processo de manuseio dos materiais sobre o assunto de seus interesses que aconteceu a aprendizagem, as sugestões de ideias e discursos críticos. Além disso, não podemos esquecer os alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho, que está cada dia mais acirrado, num momento em que diplomas do ensino superior já não valem muito por si só, mas pelo percurso feito nele.

Sendo assim, é muito importante que o aluno de EJA possa construir uma base de conhecimentos e experiências que lhe permitam crescer dentro desse concorridíssimo espaço.

Muitos destes sujeitos retornam à escola com a esperança de melhorar suas formas de sobrevivência, a sua autoimagem, a estabilidade nos empregos, etc. Muitas vezes não atingem o que esperam porque os conteúdos são vazios de significados para eles, distantes de suas realidades e necessidades (LOCH, 2010, p. 25),

Segundo Costa; Lima (2007), o aluno trabalhador precisa ter o direito de aprender, mas não de forma mecânica, sem explicações e detalhes, nem de forma vazia, por meio de brincadeiras. Ele precisa raciocinar, compreender historicamente o seu entorno, superando sua “visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade”.

Então, é necessário que o educador forneça estes momentos aos alunos, que repense sua prática e participe da construção permanente do aluno. Assumir a tarefa de investigar, organizar e esclarecer experiências de aprendizagem é, sim, função do professor. Somente assim, irá construir um ensino significativo e satisfatório para seus alunos.

Considerações finais

É possível afirmar que uma prática bem planejada, elaborada, e que valorize as experiências vividas pelos alunos pode transmitir um ensino-aprendizagem gratificante e significativo, tanto para os aprendizes quanto para o educador. Enfatizamos que a sala de aula é um lugar de troca de conhecimentos e experiências. Conforme Bolzan (2009, p. 150):

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos participantes, ao longo das formações, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só de conhecimento como de sua estrutura, implicando a produção do novo.

Ainda, a construção da prática baseada no que o aluno traz dentro de si depende da capacidade que o professor tem de ouvir. Ouvir, não somente num sentido de deixar que o aluno fale, e sim, saber sentir o que

ele tem a dizer, levando em consideração o entorno, o cansaço, a dor ou a alegria de quem fala. No entender de Brunel:

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho (a), de neto (a), de pai, de mãe, de esposo (a) para poder compreender a sua fala (BRUNEL, 2004, p. 25).

É sabido que existe um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos educadores de melhor nível em nosso país, e é isso que dá sentido a acreditarmos em formação continuada, pois é através de pesquisas, observações e ações que colaboramos para que a qualidade do ensino evolua gradativamente.

Em se tratando de alunos da EJA, notamos a possibilidade de construir muitas melhorias nesse campo, acreditando que é possível tornar o aprendizado mais prazeroso para os alunos; e esta é a chave do novo caminho. Em primeiro lugar é necessário que os educadores tornem as suas aulas mais dinâmicas através de textos e atividades que despertem o interesse do aluno, ou por tratar-se de temas atuais ou por fazerem parte de seu cotidiano e ativarem o seu conhecimento prévio.

Somente assim é possível fazer a construção de uma real prática de educador para um ou vários contextos aos quais um professor adentra todos os dias. Quanto a isso, fica como estímulo e motivação para que os educadores busquem realizar um aprendizado significativo para os alunos inseridos em EJA. Isso é fazer a diferença.

Referências

BINS, Katiusha Lara Genro. Alfabetização e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula, *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliações**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Ana Maria Bastos; LIMA, José Rubens Silva. Repensando o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos: em busca de um referencial teórico-prático. *In*: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC; UFAL, 2007.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação em EJA. *In*: LOCH, Jussara Margareth de Paula *et al.* **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2006.

Educação de jovens e adultos: uma reflexão acerca do contexto real³

Denise Menezes Braga Denis⁴

Grace Kelli Dickel Gonçalves⁵

Maristela Santos da Veiga⁶

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre o perfil dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos atualmente, a partir dos registros feitos nos diários de bordo dos professores participantes do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

³ Texto produzido sob orientação de Ieda Márcia Donati Linck, professora da Unicruz, Assessora do Programa no GT EJA, Doutoranda em Linguística UFSM. Mestre em Educação Uninorte. Mestre em Linguística/UPF. imdlinck@gmail.com

⁴ Denise Menezes Braga Denis. Licenciada em Matemática. Especialista em Educação Profissional, Técnica de Nível Médio Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Professora da disciplina de Matemática nas Totalidades 3, 4, 5 e 6 da EJA da EEEF Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, em Cruz Alta, RS.

⁵ Grace Kelli Dickel Gonçalves. Pedagoga. Especialista em Educação Interdisciplinar e Gestão Escolar Integrada. Professora das Totalidades 1 e 2 da EJA da EEEF Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, em Cruz Alta, RS.

⁶ Maristela Santos da Veiga. Pedagoga. Especialista em Gestão e Organização da Escola. Coordenadora Pedagógica da EJA da EEEF Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, em Cruz Alta, RS.

O programa referido tem por base auxiliar os professores participantes em sua prática pedagógica, visando a uma formação continuada que valorize os profissionais da educação, bem como, preconize a necessidade de mudança nas práticas de sala de aula. Os objetivos que norteiam o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul são os seguintes: Refletir sobre a prática em EJA, a partir dos conceitos fundantes, que norteiam a mesma nessa modalidade; Apresentar o programa ao GT EJA; Repensar a prática docente em EJA, a partir do suporte teórico que a sustenta, bem como da proposta do programa de formação continuada; Apresentar de forma detalhada o programa de formação continuada em relação ao GT EJA; Fundamentar sobre a questão educacional inserida no contexto socioeconômico e cultural, habilitando o futuro educador no desempenho de suas atividades docentes de maneira responsável, consciente e adequada; Planejar, executar e avaliar, evidenciando mudanças ocorridas e destacando o processo evolutivo no processo de ensino-aprendizagem de na EJA, entre outros.

Os registros feitos têm como principal objetivo contribuir com a otimização da educação pública básica nas regiões de abrangência do referido programa, numa perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, cujas práticas, bem como as formações dos profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias e os profissionais das escolas estaduais e municipais devem fazer parte de um trabalho colaborativo, em busca da autoformação coletiva.

Para tanto, trazemos, então, a apresentação reflexiva de uma prática pedagógica desenvolvida no contexto real de sala de aula. Ela tem sua relevância em resgatar os anseios, as angústias, os medos e os desafios presentes na sala de aula, perceptíveis na postura tanto do professor, quanto do aluno.

Em meio a esta realidade, observam-se diversos confrontos que são delineados no que se refere à prática pedagógica profissional, pois o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos evidencia uma série de indagações por parte do professor, diante das singularidades que

acometem o saber e o fazer docente. No momento em que se recebe alunos que têm percursos da vida já estabelecidos, como as relações sociais, por exemplo, a busca pelo ambiente escolar deve ser uma ação que faça diferença em suas vidas, e é nessa estreita fronteira entre as vivências do mundo e as necessidades que ele impõe que entra a escola, ou seja, o professor.

De acordo com o caderno *Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos*:

Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil. Numa sociedade tão hierarquizada como a brasileira, nossos alunos e alunas, geralmente, desenvolvem as ocupações mais subalternas, nas quais o que mais se tem a fazer é obedecer a uma série de chefes, patrões, gerentes.... Treinados a seguir orientações, não é de estranhar que ao chegarem à escola desejem encontrar atividades em que predominem a cópia, a repetição do que disse o (a) professor (a) e outras situações do mesmo tipo. Pensar e tomar decisões é bem diferente e dá muito trabalho, principalmente para quem tem pouco exercício dessa prática. Entretanto, como queremos formar cidadãos críticos e atuantes, não podemos esquecer que, provavelmente, a EJA é o único espaço na vida desses alunos onde a prática de pensar de forma organizada tem lugar. É uma imensa responsabilidade! (BRASIL, 2006, p. 07).

Nessa perspectiva, a sistematização do conhecimento, a atualização profissional, o (re) encantamento pela prática pedagógica e o respeito ao aluno, torna-se um desafio para os professores envolvidos e participantes desse grupo de trabalho, comprometidos com a reorganização da prática docente. Eis aí a função da formação continuada.

Educação de Jovens e Adultos: cenário atual

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica do país e que, de acordo com o artigo 37 § 1º, da Lei 9394/96:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

No entanto, o que ainda se percebe nas escolas é um número de jovens entre quinze e dezesseis anos que não interrompeu seus estudos, que não trabalha no mercado formal, que não faz necessariamente parte de famílias de baixa renda, mas que chega até a EJA pelas inúmeras repetências e, em sua grande maioria, apresenta problemas disciplinares no ensino regular.

São meninos e meninas, muitos alunos da própria escola, cujas famílias realizam a matrícula na Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de que o tempo perdido seja recuperado, mas que se surpreendem quando o desinteresse, a infrequência, e a falta de motivação persistem, apesar das mudanças e das diferenças entre o ensino regular e o ensino na EJA. Na opinião de Carrano (2007):

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou a totalidade dos alunos em sala de aula (CARRANO, 2007, p. 01).

Entender essa diversidade de pensamentos, opiniões conhecimentos construídos, desejos de socialização, necessidades de se reconhecer

como pessoa, com uma identidade própria, como pertencente a algum lugar, enfrentando muitas vezes preconceitos por não se adequarem à escola da maneira como ela se apresenta, é realmente uma tarefa muito difícil, que necessita de compreensão, tolerância e, acima de tudo, da busca de novas metodologias, de novas maneiras de perceber o aluno e de realmente ensinar-lhe algo que signifique.

Segundo Brunel (2004), o professor precisa estar preparado para conhecer o contexto dos alunos. Ou seja:

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho (a), de neto (a), de pai, de mãe, de esposo (a) para poder compreender a sua fala. (BRUNEL, 2004, p. 25)

Afinal, são histórias diferentes, mas com vários pontos em comum, com muitas diferenças e singularidades que foram se formando no decorrer da trajetória de cada um e que culminaram num suposto fracasso escolar, que os diminuiu perante os amigos, à família e à própria sociedade em que convivem diariamente. Por isso, conforme Nogueira:

Cabe ao professor perceber o que os alunos almejam com os estudos e com base nessa informação ele deve construir uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Deixar que cada aluno contribua com suas lembranças e experiências é fundamental para que todos se sintam inseridos neste processo. Nesse caso, deve-se priorizar o que é relevante de fato para a turma, ao mesmo tempo repensar as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação da EJA (Nogueira, 2009, p. 02).

Então, é inevitável o questionamento quanto à função do educador, da instituição escolar, da família e, claro, do próprio aluno nesse processo de (re) inserção no ambiente educacional, no qual ele possa assumir o seu papel de sujeito na construção de seu próprio conhecimento, modificando sua situação atual de exclusão, aparentemente voluntária, mas que tem raízes em vários aspectos da vida e do mundo que o cerca, e que,

muitas vezes, somente a maturidade fará com que a percepção acerca da importância da educação formal em sua vida possa ser modificada.

Conforme Scaramussa e Álvaro:

A formação profissional, pensada em termos de desenvolvimento de competências, surge nesse quadro de compreensão da complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, do atendimento à diversidade dos alunos, na escola como um todo e na relação da escola com a comunidade à qual ela atende (Álvaro, 2006, p. 4).

Apesar dessa constatação, não se pode desviar do compromisso com a formação humana e com o aprimoramento da consciência crítica e ética para a qual os profissionais da EJA devem direcionar o seu trabalho, fornecendo subsídios para que os alunos desenvolvam sua autonomia intelectual.

Inicialmente, torna-se urgente desmistificar e desfazer o pensamento de que a EJA tem caráter compensatório, que é limitada, que seus profissionais não são competentes e que seus alunos são incapazes. A Educação de Jovens e Adultos precisa ser considerada como prática social de inclusão, que considera o contexto social dos sujeitos que dela fazem parte, assim como a diversidade, as várias culturas, as identidades, descartando qualquer prática educativa e social que seja discriminatória.

Na opinião de Brunel:

Cada aluno é um ser humano original, e nestes espaços, onde a diversidade se faz presente, conhecer um pouco a história individual de cada um é imprescindível. Neste sentido, a postura do professor, em sala de aula, pode ser fundamental na trajetória escolar do aluno e na possibilidade de um possível sucesso escolar, pois, quando o aluno chega à escola, ele encontra um professor que poderá ser muito importante na sua vida escolar, poderá desencadear futuros sucessos ou novas rupturas (BRUNEL, 2004, p. 81).

Na formação continuada aprofundamos a certeza de que os educadores na Educação de Jovens e Adultos devem articular-se de modo a propiciar ao aluno uma aprendizagem constante, no sentido

de que ele possa refletir criticamente e agir responsavelmente, tanto individual como coletivamente. A escola deve dar suporte para que ele enfrente os problemas cotidianos, encontre e construa soluções, através de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Em respeito aos alunos e à escolha pessoal dos profissionais da educação, torna-se necessário sempre refletir sobre a prática educativa, procurando enriquecer os momentos em sala de aula com atividades pautadas em formação científica, reflexões, pesquisas e, principalmente, na conscientização do papel social do educador.

É preciso manter constantemente acesa a certeza de que a educação é um bem, um investimento em longo prazo, um gerador de mudanças. Afinal, todos devem buscar um caminho para sua transformação, pois conforme Paulo Freire, 1997, p. 36, "A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social".

Reflexões sobre uma prática: entre dificuldades e (im) possibilidades

Considerando a escola como um lugar adequado para potencializar a aprendizagem dos alunos, pode-se afirmar, então, que ela se torna cenário de construção de histórias, de realidades diferentes, divergentes, que vão sendo construídas ao longo dos anos e tornando-se parte integrante de seu contexto real.

A perspectiva que os alunos têm da escola, implica modificação, em construção, ampliação, transformação, ou seja, uma interferência nos diferentes aspectos de suas vidas, porém, essa interferência nem sempre é positiva.

No enfoque dos objetivos do programa, a escola deve propor uma forma de organização adequada, bem como, currículos e metodologias, adequadas ao público a que se destinam, nesse caso, jovens e adultos.

Na intenção de atender às expectativas dos alunos enquanto instituição escolar, a escola precisa observar a relação dos conteúdos que estão sendo trabalhados com o contexto social no qual estes alunos estão inseridos, ou seja, utilizar essa bagagem que já vem construída ao longo da vida, de forma a (re) significar esses conhecimentos.

Tradicionalmente o professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende. Essa visão é linear, porém, quando professor e aluno trabalham juntos, com certeza os papéis se diferenciam e a troca de conhecimentos e construção de novas descobertas acontece. Transformar os alunos em colaboradores comprometidos e com objetivos comuns, não é tarefa simples, mas considerando as inúmeras possibilidades que estão presentes no contexto escolar, torna-se necessário apostar nas tentativas.

Considerando essa gama de (im) possibilidades, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda resolveu apostar numa prática diferenciada, voltada para o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos), envolvendo as Totalidades 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Tendo como suporte uma data ímpar na cultura gaúcha, a proposta foi elaborada e o tema utilizado foi “Os diversos aspectos da cultura gaúcha”, considerando que muitos alunos mesmo gostando do Estado em que vivem ou de alguns aspectos do cotidiano gaúcho, não conhecem sua própria cultura em sua totalidade.

As turmas foram divididas e cada grupo ficou responsável por uma temática. A forma de apresentação do trabalho ficou a critério de cada grupo, porém, ficou definido que a prática culminaria com a apresentação dos trabalhos em forma de seminário.

Os temas tratados foram: culinária, danças tradicionais, eventos, vida no CTG, esportes gaúchos, lida campeira, música, lucro e exploração, preconceitos, entre outros. Cada grupo teve o acompanhamento de alguns professores para orientação e auxílio com material e dúvidas.

Os alunos realizaram o trabalho durante as aulas com períodos destinados exclusivamente para pesquisa e confecção de materiais, além disso, foram orientados a pesquisar fora da escola tanto nos meios de comunicação e pesquisa, quanto com pessoas ligadas à temática em questão.

Grande parte dos alunos se envolveu e teve interesse em participar e pesquisar, alguns inclusive foram nos CTGs, buscaram auxílio com pessoas especializadas, realizaram entrevistas, construíram vídeos, confeccionaram cartazes explicativos que foram utilizados no dia da apresentação. Dois convidados de um CTG da cidade foram participar da apresentação dos trabalhos e presentearam a todos com seu conhecimento sobre a cultura gaúcha, bem como, com uma belíssima apresentação de dança. O que gerou certo interesse, pois os participantes tinham a mesma idade da maioria dos alunos.

O trabalho culminou com a apresentação das pesquisas e com um saboroso arroz de carreteiro e com arroz de leite de sobremesa, pratos típicos da culinária gaúcha.

Como tudo que é novo assusta um pouco, também tivemos aqueles que se negaram a participar tanto da pesquisa, quanto da apresentação. Outros realizaram a pesquisa, participaram da produção do material, mas não quiseram apresentar. Outros ainda, não encontraram uma significação na atividade e não a realizaram, por motivos que não souberam definir.

Todo processo de mudança exige paciência e dedicação, e nesse caso não poderia ser diferente, pois na maioria dos casos, os alunos sentem vergonha quando consideram a possibilidade de expressar-se fora do grupo de convívio diário, ou seja, dos grupos afins aos quais estão acostumados. Além disso, grande parte do público da EJA tem uma característica comum, de achar que são casos perdidos e que ninguém mais tem interesse em ouvi-los.

Propostas como essa, possibilitam demonstrar ao aluno que a escola pode ser um lugar acolhedor e diferente do que se está acostumado, e que cada um tem um valor especial e um papel a desempenhar no contexto social, seja no grupo escolar ou fora dele. Incentivar a participação foi a principal tarefa nesse ensaio, pois, a falta de autoestima faz com que os alunos entendam sua capacidade de desenvolvimento como limitada, o que muitas vezes não é a realidade e sim, apenas falta de encorajamento e autonomia.

Os trabalhos apresentados destacaram-se num geral, os materiais confeccionados ficaram muito esclarecedores e bem elaborados, inclusive

destacando alunos na produção dos mesmos. Esses são os exemplos que surpreendem e atendem e até superam nossas expectativas.

Os trabalhos ficaram expostos na escola e foram registrados. Dando continuidade ao projeto, os alunos participaram de uma gincana cultural com um Quiz de perguntas e respostas sobre os assuntos apresentados. Essa atividade gerou envolvimento e demonstrou bons resultados com relação ao que marcou os alunos nas apresentações.

Proporcionar ao educando atividades em que busque novos conhecimentos e aperfeiçoe os que já possui é um desafio, e todo desafio conduz a uma resposta, que, pouco a pouco, faz com que haja uma compreensão de cuja realidade ele é sujeito participante, tornando-o, dessa forma, capaz de estabelecer relações, de ter percepções e de refletir sobre como e por que isso interfere em sua vida. Freire (1978) nos coloca que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1978, p. 77).

São experiências como esta que vivenciamos que mostram como ainda somos arraigados a uma prática pedagógica na grande maioria das vezes, estática, e que pode ser percebida não só em nossa escola, mas em grande parte das salas de aula que atendem à Educação de Jovens e Adultos. Não raras às vezes, sem que possamos nos dar conta, acabamos por descaracterizar os princípios fundantes da EJA, equiparando-a e comparando-a com a modalidade de ensino regular, deixando de lado as peculiaridades tão próprias desse público alvo. Portanto, esse ensaio deve servir de reflexão, formulação, indagação e reformulação, para que o trabalho cotidiano seja dinamizado, otimizado e modificado, atendendo aos anseios dos alunos que trazem diferenciais em seus saberes e em

seu conhecimento de mundo, para que ele se aproprie da educação a que tem direito.

É este tipo de mudança que preconiza o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A construção de uma escola acolhedora para seus alunos, com suas diferentes peculiaridades, alicerçada no compromisso com as mudanças reais e concretas do meio em que está inserida. Uma escola onde os educadores não sejam transmissores alienantes de informações, mas comprometidos com sua missão e com as questões atuais, que cerceiam uma sociedade em constante evolução, sem deixar para trás o legado social, histórico, político e cultural de outras gerações, mas adaptando-os às situações presentes, numa permanente reinvenção. Uma escola que trabalhe de forma interdisciplinar, com avaliação emancipatória, formando cidadãos proativos.

Considerações finais

Nesse enfoque, repensar o currículo da EJA, os conhecimentos que são relevantes no cotidiano desses sujeitos, as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas através da troca de experiências, com base no respeito às diferenças, orientando-os para que ressignifiquem sua concepção de mundo e de si mesmos, incentivando suas capacidades de ver e entender o mundo que os cercam, culminando numa avaliação que considere o progresso do aluno em relação a si mesmo e não num comparativo com o restante da turma, é premissa indiscutível para receber essa nova especificidade que passou a fazer parte dessa modalidade de ensino: jovens cada vez mais jovens.

Conforme afirma Brunel (2004, p. 23), "Precisamos repensar o espaço escolar e desta maneira agirmos para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço".

Como nos propõe Freire ao afirmar:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente (FREIRE, 1997, p. 94).

E é nesse trabalho constante que, aos poucos e acima de quaisquer adversidades, agindo com responsabilidade, de forma dinâmica, construindo e reconstruindo as relações interpessoais tão estremecidas entre professor e aluno, será possível acompanhar a maneira radical com que acontecem as mudanças sociais e as inter-relações humanas, cumprindo o objetivo de complementar e colaborar com o crescimento pessoal de cada aluno, para que ele se transforme num adulto atuante em sociedade, agente e conhecedor de sua cidadania e preparado para investir em novas etapas da educação e no mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem.** Brasília. 2006.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Atual.** Rio de Janeiro, ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SCARAMUSSA, Karla Rodrigues; ÁLVARO, Giselda dos Santos. A formação de professores em EJA: teoria e prática - unidade em permanente construção. In: **Formação de Professores** - VII Semana da Alfabetização, Alfabetização Solidária, de 11 - 13 set. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/st1-karlascaramussa_giseldasalvao_formprofs.pdf>. Acesso em 25 mar. 2009.

Era uma vez... Uma professora da EJA, em Cruz Alta

Neidy Regina da Câmara

Introdução

Todas as narrativas clássicas iniciam com o insubstituível “Era uma vez”. A nossa, enquanto professor na Educação de Jovens e Adultos, também segue essa lógica. Tornei-me professora da EJA há algum tempo. Ao participar do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014, fui instigada a pensar teoricamente sobre a posição que ocupo, entendido, ali, como espaço mediador na busca da emancipação e autonomia do aluno. Isso me fez repensar sobre as buscas, os fazeres e dizeres sobre como, por que e o que ensinar, em especial na EJA.

Por mais absurdo que possa parecer, afirmo que ser professor nem sempre é uma escolha. Às vezes apenas decidimos por isso, sem pensar muito. No entanto, permanecer na profissão, é uma decisão muito de outro nível. A diferença está no nível de consciência sobre o compromisso e responsabilidade assumidos. Tornar-se professor é assumir uma posição sujeito que se comprometa com um fazer diferente, com uma prática comprometida com a formação verdadeira de sujeitos autônomos, com um dizer que consiga mudar o contexto e a vida dos alunos. Ninguém nasce professor, mas ao assumir isso devemos, sim, fazer a diferença mesmo com nossas limitações naturais, que todos, como seres humanos,

possuímos. Eu assumi ser professora; assumi ser professora da EJA; assumi ser professora no NEEJA (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos); escolhas das quais tenho muito orgulho.

Nesse sentido, este texto tem por objetivo refletir sobre a prática docente na área de Linguagens do Ensino Médio no NEEJA Érico Veríssimo, a partir de um olhar que pode até parecer ingênuo, mas é crítico, sustentado pela crença de que ser professor é buscar aprender a cada novo amanhecer, a fim de poder mudar os índices educacionais no país. Digo isso porque sei perfeitamente que temos muito a fazer para aproximar a educação que temos da que queremos ter.

Ao decidir ser professora na EJA entendi como necessário usar o que, como pessoas, acreditamos ter de melhor: a sensibilidade. Conforme Brunel (2004, p. 25) “a escuta generosa é aquela que não se detém somente no momento da fala, mas leva em conta o entorno; a chuva lá fora, a data em que está sendo dita, o horário, a dor, o cansaço ou a alegria do outro”.

Vale reforçar que a possibilidade de materializar este percurso também ofereceu subsídios para podermos historicizar uma trajetória que acreditamos de sucesso. Essa prática de escrita está prevista no programa de formação continuada que participamos, no decorrer deste ano, cujos objetivos, dentre outros, destacamos: “Promover a reflexão crítica da prática docente, possibilitando a autonomia teórica e metodológica; instigar a construção da autoria intelectual dos profissionais de educação, por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos”.

Um registro reflexivo, necessário

Mesmo que de forma introdutória não dá para deixar de definir um dos conceitos que norteiam a nossa prática, o nosso fazer cotidiano, que agora podemos sustentar teoricamente: autonomia, o qual está diretamente ligado à ideia de libertação defendida por Freire (1996, p. 32), pois “a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Nesse sentido, defendemos que a autonomia não deve ser vista apenas como a liberdade de pensar e agir por conta própria, guiado por princípios próprios, mas também como a capacidade de fazer, realizar, mudar. Para tanto, o indivíduo precisa ser consciente e ativo, ou seja, passividade não cabe na autonomia. Foi isso que buscamos desenvolver na formação recebida em 2014, ou seja, a (trans)formação.

As colocações anteriores fazem sentido porque no percurso do meu “Era uma vez”, entendi que a escola tem o dever de incluir o sujeito, e isso deve ser feito a partir do reconhecimento da sociedade em que ele se insere. Como fazer isso? A partir da leitura de textos diversos, que abordem assuntos do cotidiano, relacionados a temas que envolvem o direito de escolhas, a diversidade, o ato político, a saúde, as questões de gêneros, a singularidade, entre outros.

Neste ano, considerando o ano das eleições, optamos por trabalhar esta temática. A partir da leitura de textos de jornais diários (artigos, editoriais, charges, reportagens) pré-selecionados com o tema Eleições 2014, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto dissertativo. No entanto, antes da produção, eles foram instigados a buscar textos sobre a temática em meios diversos, os quais foram discutidos, relacionados a fatos que ocorreram no passado, retomados, apresentados em seminários e discutidos em plenária. A partir disso, os estudantes foram estimulados a construir argumentos, baseados em suas experiências de vida, com a utilização de aspectos teóricos que constam em seu material de estudo.

Como suporte teórico, trabalhamos com a linguística Textual, linha apontada por Ingedore Villaça Koch, mais especificamente os operadores argumentativos, ou seja, certos elementos da gramática que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para o qual apontam. Dentre tantos, reforçamos os operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive, nem mesmo, os operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (= porém, contudo, todavia, no entanto etc.) e embora (= ainda que, apesar de etc.), bem como os do grupo de mas e os do grupo de embora diferem quanto à *estratégia argumentativa* utilizada no texto.

Mostramos aos alunos que reconhecer as marcas do texto é essencial para entender o que lemos, principalmente pela temática escolhida. Mostramos também que todos são cidadãos, com direito a voz e vez, e o período das eleições é o momento de podermos manifestar nosso direito de escolha, até por que estamos vivendo um momento em que a democracia impera.

Nesse sentido, falar sobre eleições é importante para o contexto dos alunos, uma vez que eles precisam desenvolver seu pensamento crítico e autônomo, e muitas vezes não têm oportunidade de fazê-lo fora da sala de aula. Além disso, a reflexão sobre a temática vem carregada de senso comum, do entendimento de que a política brasileira é uma piada, e a força da propaganda é, claro, muito forte. A oportunidade de pensar em conjunto, criticamente, pode mudar o modo como cada aluno percebe o pleito e seus *personagens*. O desenvolvimento do pensamento conquistado naquele momento será condutor para ações que vão além do contexto escolar, ou seja, para a vida toda. Isso é emancipação. Conforme Bolzan:

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar os pensamentos em palavras favorece ao indivíduo à conscientização de sua compreensão, ou não, sobre temas em discussão (BOLZAN, 2009, p. 14).

Para reforço desta prática, retomamos a importância dos operadores argumentativos, principalmente aqueles que têm por função corrigir, suspender, redefinir o conteúdo do primeiro enunciado, atenuar ou reforçar o comprometimento com a verdade do que foi colocado ou, ainda, questionar a própria legitimidade do enunciado. Isso faz com que o aluno perceba o mundo de forma crítica e realmente assuma uma posição, principalmente em se tratando de decidir os governantes do país. Muitos avanços educacionais vêm acontecendo, mas muito ainda tem a ser feito, pois “a educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo. [...] Por isso, a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação (PINTO, 2006, p. 49).”.

O conhecimento social da realidade e o conhecimento da natureza são imprescindíveis para a sobrevivência dos povos e não pode ser um privilégio de poucos. O direito, o acesso à educação está previsto inclusive na Constituição, a diferença está no ensino que é oferecido aos estudantes (SANTOS, 2007a). E, talvez, seja a diferença entre ter acesso e aprender que faz com que tenhamos, ainda, índices não satisfatórios na educação do país. Mesmo que nos cause constrangimentos, e sabendo que há muito fatores que influenciam no percurso do aluno, atrevemo-nos a dizer que a diferença entre o aluno aprender ou não está atrelada de forma direta na escolha feita pelo professor entre apenas ser (mais um) ou tornar-se um professor.

Após o entendimento da importância da temática, dos operadores argumentativos e a forma de utilizá-los na escrita, vencidos os medos, os alunos produziram seus textos, levando-os à análise do professor. Nessa análise, feita juntamente com o aluno, foram retomados conceitos de coesão e coerência, aspectos gramaticais, condução textual. As reconstruções necessárias foram anotadas no texto, pelo próprio aluno. Após isso, os alunos foram estimulados a reescrever seus textos, melhorando-os e trazendo-os à nova leitura do professor. A constatação da evolução do aluno é percebida e muito comemorada. Mostrar para o educando as suas qualidades é importante ferramenta de incentivo para que ele continue se esforçando. A concepção que o indivíduo tem de si mesmo pode ser o maior empecilho enfrentado por ele na sua trajetória escolar. Superado isso, ele vai ganhando confiança em si mesmo, no seu dizer e saber.

Percebe-se, através da convivência com estes jovens, que quando eles chegam na EJA, em geral, estão desgastados, desmotivados, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais, e necessitando que o professor lhes ajude a recuperar a autoestima na sala de aula e, muitas vezes, na sua vida particular (BRUNEL, 2004, p. 35).

De acordo com Didone; Linck; Tolfo (2011), por ser a educação libertadora e a produção textual como forma de liberdade, de expressão, de conjecturar suas ideias e torná-las aliadas em suas relações diárias

de uma mostra de si, a EJA deve ser vista sob um olhar diferenciado do ensino regular, com um olhar voltado ao cotidiano de alunos.

Considerações finais

Escrever não é fácil, mas é possível. O problema maior que se apresenta na produção textual é vencer o medo inicial da folha em branco. Felizmente, para nós essa etapa já foi vencida. Conforme Bolzan:

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos quanto mal-entendidos. A possibilidade de colocar os pensamentos em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre temas em discussão (BOLZAN, 2009, p. 14).

A escrita argumentativa é uma ferramenta muito completa de aprendizado e desenvolvimento intelectual. Através dela o aluno começa a desenvolver seus pensamentos e aprende a colocá-los em palavras, o que faz desenvolver a capacidade crítica e de argumentação. Ao escrever, o aluno pesquisa, com as ferramentas a sua disposição, complementos para seu pensamento, ampliando seu conhecimento do assunto sobre o qual escreve e vários outros que permeiam seu objeto.

A sensibilidade do professor de Língua Portuguesa deve abranger, e principalmente quando se faz um trabalho de escrita, as múltiplas formas da língua. Por ser construída de forma social, permeada pelos fatores econômicos e culturais de cada grupo, ela não é única, uniforme e imutável. Além disso, cada situação pede uma Língua Portuguesa diferente (SANTOS, 2007b, p. 76). A linguagem acadêmica não é a mesma linguagem do balcão de padaria, por exemplo.

A razão de ser da língua é a interlocução, a dialogicidade. É na interlocução social que o ato linguístico se efetiva. A língua é uma atividade que permite a construção do conhecimento e a convivência entre os seres humanos. A interação humana não é sempre harmoniosa; pelo contrário, ela é, muitas vezes, conflituosa (SILVEIRA, 1999, p. 50-51, *apud* SANTOS, 2007b, p. 79).

Cabe ao professor da área de linguagem entender cada uma dessas situações, entender a construção social da língua e respeitar o padrão de cada grupo, mas não deixando de ensinar outras situações, regras e estilos para os alunos.

Assim, a possibilidade do aluno colocar no papel seus anseios, de acordo com Hoffmann (2001, p. 15) é fundamental para que o professor assuma a tarefa de investigar, esclarecer e organizar as experiências de aprendizagem. Quando o professor atua de maneira reflexiva, melhorando-se por recriar escolhas pedagógicas apropriadas, sua docência se destaca positivamente por causa da promoção intelectual e moral dos discentes, finalidade imprescindível e inevitável.

Essa forma de trabalhar faz a diferença porque proporcionou um momento de maior aproximação entre aluno e professor. Segundo Brunel (2004, p. 64), “nossa prática pedagógica não é um transmitir sem alma, sem desejo e emoção. No momento em que o professor possibilita ao aluno uma retomada de sua produção, está proporcionando significado a sua aprendizagem”.

Os clássicos da literatura podem receber críticas pelo fato de iniciarem com a mesma frase, “Era uma vez”, mas nós temos clareza de que nos tornamos professores a partir das escolhas que fazemos, e que o repensar da nossa responsabilidade pode vir à tona por esse dizer. Isso metaforizado leva a dois entendimentos: o primeiro é o de alguém que já fez o que devia ter feito e o segundo (no qual nos enquadramos), de alguém que entende o lugar ocupado no magistério como um caminho que não tem fim, em se tratando de aprender. Ter ciência disso, então, é buscar compreender o percurso que fazemos, durante nossa prática docente, e talvez, para muitos, uma retomada de conceitos.

Eu me identifiquei com a EJA justamente porque, assim como os alunos dessa modalidade, precisei retomar um caminho que ficara no passado. Enfim, quero acreditar que depois de concluirmos nossa estada aqui, alguém vai estar dizendo (de preferência com saudades): “Era uma vez uma professora da EJA... em Cruz Alta, que participou do GT EJA do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014. ”

Referências

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIDONE, Andressa; LINCK, Ieda M. D.; ROSA, Paola; TOLFO, Camila. **Reflexões sobre a escrita na Educação de Jovens e Adultos**. Cruz Alta, 2011. Disponível em <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20ESCRITA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf>> Acesso em 04 out. 2014, 15:32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, Mediação, 2001. 7ª edição.

KOCH, Ingidore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo. Cortez. 2006.

SANTOS, Marluce Cavalcanti. Ciências sociais na educação de jovens e adultos em processo de alfabetização na perspectiva do letramento. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: Referenciais teórico-metodológicos. Maceió: Mec e Ufal, 2007a.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: Referenciais teórico-metodológicos. Maceió: Mec e Ufal, 2007b.

Ser professor na EJA: muito além de ensinar, um compromisso social

Nilda Flores Schütz.

Introdução

Este texto tem por objetivo ressaltar o compromisso de ser professor na EJA, cuja tarefa vai além de transmitir conhecimentos, ou seja, defendemos aqui a ação do professor em ensinar algo que construa significado para a vida dos alunos e que os façam transcender da posição de indivíduos para sujeitos pensantes, cidadãos do mundo. Falamos de um professor que valorize os conhecimentos de vida dos seus alunos, sua realidade e que possa, através de práticas pedagógicas, contribuir para melhorar a realidade onde vivem. Nesse sentido:

Percebe-se, através da convivência com estes jovens que quando eles chegam na EJA, em geral, estão desgastados, desmotivados, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais, e necessitando que o professor lhes ajude a recuperar a autoestima na sala de aula e, muitas vezes, na sua vida particular (BRUNEL, 2004, p. 35).

Conforme previsto no Grupo de Trabalho da EJA, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014,

tivemos a oportunidade de discutir muito sobre as práticas de ensino, os conceitos fundantes para a modalidade EJA, as metodologias atuais, bem como materializar nossas convicções, a fim de refletir nossas práticas cotidianas. É esse espaço à escrita que agora, neste texto, ocupamos para demonstrar resultados obtidos, considerando a busca de formação continuada contínua e permanente.

Na formação recebida durante toda a vida, principalmente neste ano, nos convencemos de que o sujeito se diferencia pela fala, mas se legitima pela escrita. E, como sujeitos aprendentes, buscamos nos legitimar ainda mais neste texto. Isso pode parecer pouco, mas é um bom início, quando acreditamo-nos protagonistas da nossa história. Nas palavras de Brandão:

Quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educando. De olhar nos olhos uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola (Brandão, 2002, p. 43).

Depois da ênfase dada à escrita nos encontros que tivemos, hoje, temos certeza de que precisamos fazer com que nosso aluno também escreva, mesmo que de forma simples, singela. Estamos cientes de que é pelo registro que podemos refletir sobre o que buscamos, no que acreditamos e defendemos. Inclusive, temos clareza de que o processo de escrita deve acontecer de forma natural, permanente e progressiva; deve ser algo que está sendo constituído; é um espaço de sujeitos diferentes, uma formação de sujeitos que sejam formados para atuarem no contexto social em que estão inseridos. É a partir do registro que fazemos um contrato singular, individual entre nossos “eus”, e, quem sabe, avaliamos o nosso fazer ali, descrito, como possibilidade de emancipação.

Esse conceito funda a proposta do programa de formação continuada do qual participamos, que é: promover a reflexão crítica da prática docente, possibilitando a autonomia teórica e metodológica, instigar a construção da autoria intelectual dos profissionais de educação, por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos, bem como promover a produção acadêmica no âmbito da

educação científica, práticas educativas, identidade docente e formação de profissionais de educação.

Uma prática possível, agora registrada

Enquanto professora de Espanhol da EJA – T8 e T9 – Ensino Médio percebo a importância de ampliar os horizontes culturais que perpassam o ensino de uma segunda língua. E, assim traçamos nossa proposta, pois entendemos que “o ensino de língua estrangeira tem de ser vista como um caminho para a paz, *‘um proceso de construir una respuesta a lacrisisdel mundo actual consciente, fundamentalmente, em una agresión del hombre contra si mismo, contra los demás y contra La naturaleza’*” (ROJO, 1995, p. 53 *apud* FIADEIRO; NOLASCO; RODRIGUES, 2010, p. 35).

No ensino da segunda língua, além de trabalhar o vocabulário e conteúdos programáticos, buscamos desenvolver o interesse dos alunos por questões que vão além da tradução pura. Isso porque o ensino de língua estrangeira:

[...] tem de ser perspectivada como um caminho integrador da educação intercultural e da educação para a cidadania, tem de ser vista como um caminho a percorrer pela educação no sentido de alcançar um desenvolvimento sustentável (SÁ, 2007, p. 91 *apud* FIADEIRO; NOLASCO; RODRIGUES, 2010, p. 35).

Em se tratando da nossa prática, isso se confirma, pois, todos os alunos demonstraram interesse em aprender a pronúncia das palavras, assim como conhecer mais sobre a vida de um falante nativo, seus costumes, hábitos, vida pessoal. O levante do percurso de vida a ser considerado mostra que:

[...] é fundamental que o professor assuma a tarefa de investigar, esclarecer e organizar as experiências de aprendizagem. Quando o professor atua de maneira reflexiva, esmerando-se por recriar escolhas pedagógicas apropriadas, sua docência se destaca positivamente por causa da promoção intelectual

e moral dos discentes, finalidade imprescindível e inevitável (HOFFMANN, 2001, p. 15).

Considerando isso, convidamos um médico cubano, que trabalha em Fortaleza dos Valos, para nos visitar e *hablar*, contando suas experiências em seu país, relacionando a saúde, educação, política, comparando com o Brasil. Essa conversa informal foi muito importante, várias perguntas foram realizadas para o palestrante e o mesmo, com muito esforço para ser entendido, respondeu as questões.

O referido médico faz parte do “Programa mais médicos”, implantado pelo Governo Federal no ano de 2013, pensado com o intuito de levar médicos às áreas onde há poucos profissionais atuando. Os médicos são convidados a trabalhar nessas áreas, e, quando a resposta é ainda insuficiente, são abertas inscrições para médicos estrangeiros. Os profissionais recebem capacitação extra e reforçam o contingente nas áreas carentes de trabalhadores. Houve grande movimento de médicos estrangeiros, principalmente de Cuba, com quem o Brasil fez um acordo para trazer profissionais.

Os alunos receberam do referido médico na sala de aula com uma faixa “*Bienvenido* Dr. Jorge”. Essa atividade foi de grande valia, pois os alunos puderam ouvir a pronúncia correta das palavras em espanhol, acrescentar o vocabulário, ampliar seus conhecimentos de mundo, e se sentiram valorizados pela presença do médico, com seu falar nativo, que dispensou seu tempo para conversar com eles.

Depois disso, também fizeram um glossário das palavras que aprenderam nesse dia. Eram termos que agora não são meros vocábulos do dicionário, palavras vazias, mas algo do interesse dos participantes da atividade, algo significativo. Assim, o aprender espanhol deixa de ser mais uma disciplina a ser acrescida às demais, ela tem um valor social. Segundo Loch:

Muitos destes sujeitos retornam à escola com a esperança de melhorar suas formas de sobrevivência, a sua autoimagem, a estabilidade nos empregos, etc. Muitas vezes, não atingem o que esperam porque os conteúdos são vazios de significados

para eles, distantes de suas realidades e necessidades (LOCH, 2009, p. 25).

A Proposta Curricular de EJA (2001, p. 01) explica que esta modalidade deve oferecer aos participantes a possibilidade de desenvolver a capacidade de aprender o conteúdo escolar, mas também permitir um aumento de consciência em relação ao estar no mundo, “ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania”. Isso porque “as aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido. Através de um processo de construção e reconstrução a partir de signos, símbolos, representações, ideias e discursos (BINS, 2010, p. 111). ”

O conteúdo da fala do visitante, o Dr. Jorge, trouxe um novo horizonte para os educandos. Perceber como funcionam as coisas em outro lugar ajuda para uma reflexão crítica sobre o cotidiano dentro do seu próprio espaço. Além de aprender a questão linguística, trabalhamos a questão da diversidade, enfatizando sobre a necessidade de romper o preconceito étnico, ainda existente, pois “vivemos e convivemos com o outro, igual ou diferente, com amigos e não-amigos, com rituais consagrados e com magias próprias que só a nossa criatividade pode produzir. O outro é que dá sentido aos nossos atos (BRUNEL, 2004, p. 69).”.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é uma resposta às necessidades sociais da contemporaneidade, considerando a inserção no mercado de trabalho e na participação social. Na EJA, a língua estrangeira é de grande importância, pois dá ao aluno acesso a uma rede de comunicação e uma quantidade infinita de conhecimentos e informações além do seu próprio contexto. Também podemos falar da diversidade que deve ser respeitada. Quando o professor se der conta disso, ele estará cumprindo com o seu papel que é formar sujeitos autônomos, críticos e principalmente sensíveis. Assim também defende Moraes (2007), afirmando que a diversidade sempre foi a tônica da EJA.

Defendemos, então, a importância de proporcionar aulas diferenciadas, que tenham um caráter de aprendizado geral, amplo, de mundo, e não somente a transmissão de conteúdo curricular, ou seja, “o ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento

mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas (BRUNEL, p. 44). ”

Na atividade realizada, percebemos uma ótima aceitação por parte dos alunos em convidar o médico da cidade para esta entrevista, pois os mesmos se envolveram, formulando perguntas e debatendo sobre assuntos diversos e a realidade de Cuba. O entrevistado também se sentiu motivado e valorizado, pela resposta e acolhimento do seu público, respondeu a todas as questões em Espanhol, sendo entendido em sua fala. Bem ressalta Antunes:

Em um mundo que ameaça massificar-se, é preciso descobrir técnicas de ensino que desenvolvam a criatividade individual e estimulem o convívio social, preparando para a vida e que torne o ato de aprender mais prazeroso e participativo, nas quais o aluno deixe de, simplesmente assistir a aula (ANTUNES, 2000, p. 12).

Uma coisa é certa: a prática pedagógica é o que faz a diferença na construção do conhecimento de forma eficaz, constante e permanente.

Considerações finais

No diálogo realizado com o médico cubano, os alunos puderam participar através de perguntas, até mesmo os alunos mais tímidos e quietos quiseram e tiveram a oportunidade de participar. A experiência foi muito gratificante, pois além de ter havido um acréscimo cognitivo, com certeza teve significado para a vida dos alunos, e elevou sua autoestima, ampliando seus conhecimentos de mundo, aproximando contextos sociais, históricos, culturas e linguísticos tão distintos.

Apesar de que ter um estrangeiro disponível para uma conversa com os alunos possa parecer algo excepcional, difícil de acontecer, o professor deve visualizar o que tem a sua volta, visualizando o seu contexto, buscando oportunidades para proporcionar o aprendizado diferenciado. Em todo lugar existe uma oportunidade para trabalhar com os alunos algo além do que já está naturalizado, comum.

A proposta não trouxe somente uma mudança idealizada, de caráter intelectual e social, mas também atingiu os sentimentos dos alunos, que apreciaram a atividade e foram tocados por ela. Eis a maior gratificação diante do resultado do empenho que colocamos enquanto professores.

Apesar dos desafios enfrentados, a certeza de ter feito a escolha certa ao decidir ser professora na Educação de Jovens e Adultos tem se renovado a cada semestre, a cada prática, a cada encontro. Estamos fazendo a nossa parte, pois queremos levar conosco a certeza do dever cumprido. E, para isso, participamos continuamente das formações oferecidas, nas quais buscamos subsídios para refletirmos na posição que ocupamos no mundo.

Referências

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e autoestima**. A sala de aula como um espaço do crescimento integral. Editora Vozes. 2003.

BINS, Katiusha Lara Genro. **Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA**. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula, *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental e Coordenação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular**. vol.1. Brasília: MEC, 2001.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIADEIRO, Paula; NOLASCO, Isabel; RODRIGUES, Amélia. **“Línguas – caminhos para o Outro”**: exemplo de uma “boa prática” com limites. In: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. **Línguas e educação**: práticas e percursos de trabalho colaborativo.

Perspectivas a partir de um projecto. Aveiro: Departamento de Educação/Universidade de Aveiro, 2010.

LOCH, Jussara M. de p. Planejamento e Avaliação em EJA. *In*: _____. **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. *In*: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação especial na EJA**: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 13-21.

O ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos: um compromisso com a capacidade comunicativa

Gisele da Rocha

Patrícia da Rocha

Jéssica Morales Gonçalves

Introdução

Desenvolver a habilidade linguística é o pressuposto básico para a inserção do sujeito em uma sociedade na era comunicação. Por isso, o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos é essencialmente importante, uma vez que é a responsável, em grande parte, pela melhoria da capacidade comunicativa dos envolvidos no processo. Assim, essa disciplina traz em si o compromisso de preparar o educando para a participação social, quer seja no contexto em que vive ou em outros mais amplos.

A partir dessa consideração, o trabalho fundamentado em conceitos e regras gramaticais torna-se desvinculado dos objetivos da modalidade, a qual requer abordagens diferenciadas, com vista a promover a valorização das particularidades e dos elementos culturais que compõe o universo de cada educando. Nessa perspectiva, esse trabalho é embasado por discussões promovidas nos encontros do GT

EJA, em 2014, pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira.

Ter acesso a uma educação de qualidade é assegurado constitucionalmente, um direito de todo o cidadão, independentemente de sua faixa etária. É seu direito também que lhe sejam proporcionadas as condições de permanência com sucesso no ambiente escolar, pois a educação é possível e necessária a todos e deve zelar pela conservação do caráter social que lhe é conferido.

Objetivando a ampliação das oportunidades de ingressar em um ambiente escolar e, assim, criar novas e maiores chances de enriquecer seus conhecimentos, desenvolver suas capacidades e melhorar suas competências técnicas, muitos jovens e adultos preferem optar pela Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que, conforme abordagem do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, essa modalidade tem em seus objetivos o fortalecimento do poder dos sujeitos envolvidos a fim de desenvolver sua autonomia e seu poder de atuação em todos os segmentos da sociedade, bem como enriquecer e transformar suas atitudes e valores básicos relativos ao trabalho.

A explicitação desses objetivos significa que há necessidade de transpor os conhecimentos específicos e enfatizar a ideia de que a prática pedagógica precisa ser comprometida com as experiências e anseios dos educandos, estando articulada à comunidade e aos seus contextos de vida, pois, conforme Freire (1987), a educação deve ser um processo de libertação, ou seja, uma forma de impulsionar mudanças, de aguçar o senso crítico e, assim, servir de alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como ferramenta nessa inserção e transformação social, o ser humano utiliza a linguagem. É por meio dela que se estabelecem elos, que se trocam ideias, que se firmam todas as relações sociais. Ela, nessa perspectiva, é a chave que desencadeia todo e qualquer processo de transformação. Ao desenvolver tão importante tarefa, a linguagem assume a função de democratizadora de toda a pluralidade de ideias e interesses presentes em âmbito social, sendo também a difusora de experiências, de inovações, de vontades, de sentimentos.

Trabalhar a linguagem do aluno é, então, trabalhar com o que de mais verdadeiro e intrínseco ele possui. É penetrar em seu universo e com ele interagir em posição de igualdade e, ao mesmo tempo, lhe mostrar que é possível melhorar, que existem outros padrões, que cada situação requer uma maneira de se expressar.

Diante de tão importante função, a Língua Portuguesa deve ter sua prática voltada à problematização, metas, objetivos, princípios e metodologias capazes de atingirem o aluno e motivarem-no a participar do processo de aprendizagem, através de uma constante troca de saberes entre ele, o professor e o mundo.

Objetivos da Língua Portuguesa na EJA

A Educação de Jovens e Adultos, como consta em sua Proposta Curricular (2001), baseia-se em quatro pilares educativos: aprender a ser, aprender a reconhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Segundo essas orientações, percebe-se que é prioridade a formação integral do educando, pois essa modalidade está voltada ao plano de desenvolvimento da cidadania, o qual requer a interação entre diversos mecanismos de aprendizagem, capazes de proporcionar a interação entre vida cotidiana e vida escolar, de forma a valorizar todas as culturas, unindo-as como uma cultura universal.

Nessa abordagem, Vigna (2008, p. 02) diz que “na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado”.

Essa aquisição de significado é o ponto chave para o processo educativo, pois é a partir do momento em que o educando atribui valor ao objeto de estudo que ele passa a buscar conhecê-lo, aprendê-lo, ampliando sua capacidade cognitiva e se desenvolvendo intelectualmente. No processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo, Bechara (2002) aponta a linguagem como um dos fatores decisivos e é completado pela Proposta Curricular (2001, p. 01), a qual alerta:

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é como a linguagem que se formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

Fica claro, à luz dessa explanação, que, de fato, não há aprendizagem sem o uso da linguagem. Deve-se, entretanto, ressaltar que não há uma única forma de linguagem. De acordo com Gama Kury (2001, p. 469), a linguagem pode ser considerada, dentre outros conceitos, como “modo de se exprimir por meio de palavras, da fala, de símbolos, imagens, formas artísticas”, definição que vai ao encontro dos PCNs (1998, p. 20), que explicam a linguagem: “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocutor que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

A linguagem é algo que se desenvolve a partir da realidade, das vivências de cada ser humano, pois é através dela que se estabelecem todas as relações. O ser humano, como confirmam estudiosos, passou por uma enorme evolução linguística, adaptando sua comunicação às necessidades surgidas pela própria espécie. Ao longo do tempo foi ganhando espaço o uso da palavra, que facilitou a ação comunicativa, pois constituiu uma unidade linguística.

A Proposta Curricular da EJA (2001, vol.2, p. 03), estabelece que a “tarefa da área de Língua Portuguesa é estabelecer a cumplicidade entre ele (o aluno da Educação de Jovens e Adultos) e a palavra”. Certamente, a construção dessa cumplicidade não é algo que vai acontecer facilmente, pois cada educando traz uma rica bagagem cultural que construiu no decorrer de sua existência e, nessa bagagem, a palavra, como instrumento de linguagem, ocupa lugar de suma importância.

Foi pelo uso da palavra que esse educando construiu todas as relações no meio em que estava inserido, conforme os padrões linguísticos desse próprio meio. Ele tem, portanto, o domínio da habilidade linguística necessária para estabelecer comunicação em situações cotidianas, mas precisa, de acordo com Vieira Pinto (2003), “expandir essa capacidade a níveis superiores”, ideia que encontra apoio na Proposta Curricular da EJA (2001, vol.1, p. 67): “Um dos maiores desafios dos cursos de Educação de Jovens e Adultos consiste em articular o conhecimento vivido por esses alunos aos conhecimentos da ciência formal, isto é, à produção cultural, intelectual e política das sociedades”.

Ao propor essa articulação entre conhecimentos formais e informais, propõe-se também uma metodologia flexível, coerente com as especificidades da modalidade e, principalmente, em se tratando de Língua Portuguesa, propõe-se uma metodologia motivadora e, como sugere Freire (1988, p. 41), uma metodologia “[...] comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade [...]”.

Para possibilitar e auxiliar o educando na reescrita da realidade, a Língua Portuguesa precisa transcender conceitos arcaicos, que impõe um ensino pragmático da palavra, utilizando a gramática como princípio, meio e fim do processo de aprendizagem. Se, como citado anteriormente, a Língua Portuguesa tem como objetivo reduzir a distância entre o estudante e a palavra, como ofertar-lhe uma palavra que em nada lhe importa? Como querer que ele aceite essa palavra se ela lhe é imposta? Como desejar que ele a entenda se ela é lhe apresentada sem motivação?

Bagno (1999, p. 09) alerta que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionais de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas que a falam”. A Língua Portuguesa, desse ponto de vista, é algo em constante renovação, é uma ciência viva, pois acompanha a evolução humana, uma vez que sua existência é baseada nos seres que a utilizam, quer seja em sua forma oral, quer seja em sua forma escrita.

A Proposta Curricular da EJA (2001, vol.2), chama atenção ao dinamismo da linguagem à importância do ato de comunicação, o qual carrega inúmeros significados implícitos e explícitos, que, para serem

compreendidos, é necessário que se considere o contexto no qual foram produzidos, uma vez que seu significado não está apenas no sentido de cada palavra que o integra, pois, cada palavra traz em si uma gama de possibilidades de interpretação.

Dentre a lista de objetivos que a obra apresenta, como princípios norteadores do trabalho com a Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, está a utilização da linguagem na escuta e produção de textos orais, bem como na leitura e produção de textos escritos, buscando atender à demanda social, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando as diversas condições na qual o discurso foi produzido, pois, conforme Brunel (2004, p. 29), “estes alunos valorizam o tempo atual, dedicado à escola, pois sua trajetória foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos [...]”.

Nesse contexto, Bagno (1999) enaltece a riqueza das variedades linguísticas presentes em todo o Brasil. Conforme ele, são essas variações que revelam aspectos individuais, sociais e, por fim, regionais. Partindo dessa concepção de linguagem, não há como estabelecer qual a forma de comunicação é a mais ou menos certa, pois cada uma está de acordo com seu contexto, destina-se a um diferente propósito e a diferentes sujeitos, estando à mercê de inúmeras influências, capazes de atribuir-lhe as mais diversas formas.

A Proposta Curricular da EJA (2001, vol. 2, p. 12) lembra que:

Uma abordagem que leva em conta as variantes linguísticas parece ser a mais adequada a um curso de EJA, pois o aluno que a frequenta, em geral, antes de assimilar os conhecimentos, tem de adquirir os “hábitos” do mundo escolar e colocá-los em prática concomitante ao aprendizado específico da prática da língua e de outros conhecimentos relevantes da experiência na escola.

É necessário, para que o educando se integre ao ambiente escolar, que sua forma de se comunicar seja considerada, pois, conforme a obra, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em geral, são provenientes de diversas origens e múltiplas realidades sociofamiliares.

Sendo a EJA embasada pela teoria socioconstrutivista, alerta-se à ideia de Vygotsky (1998), através da qual ele sugere que um aspecto fundamental do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, pela qual todos os processos de desenvolvimento cognitivo são despertados.

Vygotsky explica que o desenvolvimento proximal compreende:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

De acordo com a concepção socioconstrutivista, a aprendizagem é uma atividade mental de construção que parte de conhecimentos prévios dos alunos. O contato com conteúdos escolares deve ocorrer conforme a especificidade revelada pela turma, de maneira que os educandos sejam capazes de atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem, tornando a educação um instrumento de transformação social, como desafia Ribeiro (2003, p. 152): “O que devemos ter claro é que a educação deve procurar tornar as pessoas o mais capazes possível de lidarem com um mundo de dúvidas, de ambiguidades”.

Através dessa proposta, a linguagem deve ser explorada ao máximo, revelando ao aluno o quão importante ela é, pois não é algo restrito ao ambiente escolar, é uma habilidade que lhe será útil em todas as situações de sua vida cotidiana.

O professor de Língua Portuguesa na EJA

O tema Educação de Jovens e Adultos traz à tona o questionamento acerca da realidade, a reflexão sobre a sociedade e sobre o próprio sujeito. Assim, antes de conhecimentos específicos, o professor precisa saber das motivações humanas, conhecer seu aluno e ter noção de sua responsabilidade como facilitador no processo de aprendizagem.

Quando se trabalha com jovens e adultos, deve-se ter em mente que a experiência de vida conta muito, pois os adultos tornam-se prontos a aprender quando julgam que o que está lhe sendo oportunizado os auxiliará a superar os desafios da vida real. De acordo com Carvalho:

Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja trabalhado a partir da prática escolar (CARVALHO, 1989, p. 10).

A prática pedagógica deve ser comprometida e compreensiva, visto que, ao assumir uma modalidade de ensino marcada pela exclusão, a busca de uma plena inclusão requer a constituição de caminhos inversos. A construção destes novos caminhos requer, conforme consta na Declaração de Hamburgo (1997, p. 19), “repensar o conteúdo, de forma a refletir certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”.

Britto (1997, p. 23) sintetiza que o papel da escola “deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles.” Conforme o autor, muitas vezes o professor adota posições teóricas que acabam por anular a capacidade que o aluno tem de adequar sua linguagem às diversas circunstâncias, com base apenas em objetivos operacionais.

Basear o trabalho com a Língua Portuguesa em objetivos a curto prazo contraria por completo as orientações da Proposta Curricular da EJA (2001, vol.2), que prevê a abordagem não só de conteúdos conceituais e procedimentais, mas também o desenvolvimento de valores e atitudes, sempre partindo de uma temática significativa e articulada.

O professor da Educação de Jovens e Adultos tem em suas mãos uma tarefa de grande valia, pois exerce a função de mediar o processo entre o conhecimento socioculturalmente produzido e o indivíduo, de forma a ofertar ao aluno uma educação comprometida socialmente, pois, conforme revela Rocha (2008, p. 64), “o papel do educador é mediar a aprendizagem, priorizando, nesse processo, a bagagem de conhecimentos

trazida por seus alunos ajudando-os a transpor esse conhecimento para conhecimento letrado”.

A tarefa de unir o conhecimento construído ao longo da vida ao conhecimento construído na instituição deve ser, portanto, resultado da interação entre educando e educador, culminando na construção de um conhecimento útil não só em âmbito escolar como também em situações de vida cotidiana, quer seja formal, como no trabalho, por exemplo, ou informalmente, como nas relações sociais.

Ao assumir tal responsabilidade, o professor precisa de uma sólida formação, de maneira a corresponder positivamente a todas as exigências do contexto educacional apresentadas pela EJA. Coronetti (2004, p. 156), explica:

Historicamente, assistimos a professores assumindo a educação de jovens e adultos sem nenhuma formação para essa modalidade de ensino. Professores marcados por “boa vontade”, no entanto, carecendo de maior compreensão sobre esse processo de educação.

Segundo a autora, é necessário que haja uma série de questionamentos relativos à formação do profissional da EJA, a fim de compreender as singularidades que permeiam a formação de um adulto, definindo quais aspectos são efetivamente relevantes. Quando não há compreensão dessas singularidades e a definição de relevância de cada aspecto contemplado pela modalidade, o professor corre o risco de incorrer no erro de estender ao adulto uma metodologia aplicada a crianças, pois, ao longo da história, de acordo com Coronetti, os educadores:

[...] Eram, muitas vezes, os alfabetizadores das crianças e dos adultos ao mesmo tempo. Não que este seja um elemento desfavorável, porém havia a tendência de transferir a metodologia e os próprios conteúdos das crianças para os adultos, desconsiderando as diversas experiências de vida que estes já haviam escrito na trajetória de sua formação (Coronetti, 2004, p. 156).

Essa prática, desprovida do comprometimento social que a Educação de Jovens e Adultos tem como enfoque principal, acaba por resultar na

perda da identidade do educador, do educando e, por consequência, do curso, resultando, como alerta Pimenta (1999), no fracasso escolar.

É notório, portanto, que a natureza do trabalho docente, em especial na EJA, requer um envolvimento que busque a integração entre teoria e prática, culminando na construção de uma proposta pedagógica que mobiliza a educação a fim de que o educando possa compreendê-la como resultado social.

Ainda em concordância com o autor, a profissão docente exige dinamismo para que seja possível uma leitura crítica da profissão perante as realidades sociais, buscando os referenciais para modificá-la. Então, para Pimenta:

No caso da educação escolar, constamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais (PIMENTA, 1999, p. 19).

Para que esse crescimento possa significar qualidade, sendo significativo socialmente, é preciso que o professor seja versátil, capaz de compreender o trabalho na EJA como um todo, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa do aluno frente a diversas situações, bem como lhe capacitando a, por si só, buscar constantemente novas informações.

De nada adianta desejar que o aluno apresente resultados em relação a competências que não foram desenvolvidas e isso só ocorrerá se o professor as possuir e ser conhecedor dos mecanismos que pode utilizar para trabalhar.

No entanto, esse não é um trabalho nem fácil nem rápido. Para Gadotti:

A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em

conta essas premissas, sobretudo na formação do educador (GADOTTI, 2002, p. 23).

Entende-se como formação de educador não só a formação acadêmica, mas toda a aprendizagem ocorrida ao longo do trabalho com o aluno. É visível, então, a necessidade de que haja uma relação interpessoal entre educador e educando, com um trabalho comprometido e ações pedagógicas que ultrapassem os discursos e a teorização, pois, conforme Freire:

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o fato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1996, p. 118).

Partindo desse pressuposto, o educando precisa ser estimulado a intervir na proposta e processo educativo, que deve ser, em todo seu contexto, inter e transdisciplinar. Ou seja, ao professor da EJA não pode ser caracterizado apenas por sua “boa vontade”. É imprescindível a formação técnica, pois, como afirma Luft (CORONETTI, 2004, p. 156), “a formação de professores carrega uma compreensão básica”, isto é, é fundamental em estudos, discussões, cursos e outras formas de habilitação. A autora ainda complementa:

Após a promulgação da lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a possibilidade de ampliar a consolidação de um projeto de escola mais autônomo viabilizou e fomentou a educação de jovens e adultos numa dinâmica outra, e esta modalidade de ensino ganha espaço nas escolas. Professores começam a manifestar a necessidade de compreendê-la como forma de inclusão não apenas escolar, mas, predominantemente, como meio de interação social, política e cultural (CORONETTI, 2004, p. 156).

É evidente que não cabe somente ao sistema de ensino promover a qualificação profissional, como isso é tarefa também do próprio

educador primar por seu crescimento, buscando a consolidação de práticas inovadoras e tornando-se um constante pesquisador, uma vez que, para Freire (1997, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Ao considerar que somente é válido o saber que instrumentaliza a prática, a pesquisa torna-se um ponto chave, permitindo ao educador estar sempre em permanente atualização, selecionando periodicamente elementos que poderão enriquecer seus experimentos metodológicos, embasando-se em objetivos claros, irão problematizar coerente e intencionalmente definida, bem como uma permanente reflexão sobre sua prática, pois Zeichner (*apud* PIMENTA, 1999, p. 30), aborda a questão de preparar professores capazes de assumir uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, aumentando dessa forma, sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ênfase em seu compromisso social, visando ofertar uma educação de qualidade, voltada às características do público a que se destina, de forma a prepará-lo para a plena participação social.

Paralelamente a toda essa evolução, Brunel (2004) explica que houve um rejuvenescimento da população da Educação de Jovens e Adultos, isto é, cada vez mais os jovens passaram a optar pela modalidade, o que implica na reavaliação das metodologias utilizadas, visto que se entra em um campo com novos interesses, dentre estes a busca pela oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

Ao desejar tal oportunidade, esses educandos precisam ter sua linguagem aprimorada, pois a sociedade contemporânea exige crescentemente a expansão do universo comunicativo de seus membros. Saber se expressar bem tanto na forma oral como na forma escrita significa ter ampliadas as chances de conseguir ou manter-se em um bom emprego.

Há também os educandos que buscam nos estudos a realização pessoal, desejando obter conhecimentos capazes de torná-los mais capazes de estabelecer relações no contexto social no qual estão inseridos.

A Língua Portuguesa vai ao encontro de todos esses anseios, pois é nessa disciplina que as habilidades linguísticas são potencialmente desenvolvidas. Assim, essa disciplina traz em si o compromisso de preparar jovens e adultos para que melhorem sua expressão de forma a contemplar todas as manifestações orais ou escritas.

Considerando que esses educandos, ao longo de suas vivências, já construíam seus próprios conceitos, não cabe ao sistema escolar a desconsideração dos mesmos, muito pelo contrário, de acordo com a Proposta Curricular da EJA (2001), é através dos saberes que o aluno já detém que se deve partir para a construção de novos saberes.

Assim, o papel do professor é fundamental, pois ele torna-se um mediador entre esses saberes já possuídos e os novos saberes, reconhecendo, valorizando e utilizando a cultura do educando, mas lhe colocando em contato com novas culturas.

Em termos de Língua Portuguesa, é através da linguagem do próprio educando que se traçarão caminhos para o conhecimento de novas linguagens e é então que o professor precisa estar atento quanto à metodologia a ser adotada. Ampliar o universo linguístico do aluno não é, como alerta Rocha (2002), saturá-lo com estudo da gramática. Impor-lhe uma “mecanização” da língua é tirar dele toda sua capacidade de atuação no processo de aprendizagem, princípio este fundamental em termos de Educação de Jovens e Adultos.

Adotar uma metodologia flexível, capaz de detectar o que o aluno necessita e com o compromisso de buscar subsídios para que essas necessidades possam ser sanadas é o papel que deve ser assumido pelo professor de Língua Portuguesa, tornando o ensino do português um processo prazeroso no qual cada educando possa se sentir valorizado e ter seus objetivos atingidos.

Referências

ARROIO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo de. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? 11 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental e Coordenação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos** – Ensino Fundamental – Proposta Curricular. vol.1. Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino da língua X tradição gramatical. São Paulo: Mercado das letras, 1997.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Célia Pezolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1989.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: aprender e ensinar com sentido. São Paulo: Abceducation, 2002.

GAMA KURY, Adriano da. **Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Renato J. **Interface – comunicação, saúde, educação**. vol.7, n.12, 2003.

ROCHA, Halline Fialho da; KARL, Helena de Azevedo; VEIGA, Marise Schmidt; GUIMARAES, Michele. As práticas educativas de jovens e adultos. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática**: nunca mais – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo grau. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGNA, **Aprendendo um pouco mais sobre Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/eja1.htm>>. Acesso em 13 set. 2014.

O gosto pela leitura e escrita na EJA: uma questão de tomada de posição docente, numa visão interdisciplinar⁷

Daiane Caroline Lagemann⁸

Nilda Flores Schütz⁹

Introdução

Este texto discute sobre a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. Objetiva mostrar que a eficácia do ensino nesta modalidade está intimamente ligada à ação do professor, na interação entre seus pares, à mobilização dos alunos na busca da autonomia, novas possibilidades de conhecimento e a pesquisa no seu fazer cotidiano. Ele tem como base as discussões ocorridas nos encontros realizados no GT EJA, do Programa de Formação Continuada

⁷ Texto produzido sob orientação de Ieda Márcia Donat Linck, Professora Assessora do GT EJA. Doutoranda em Linguística pela Universidade de Santa Maria. Mestre em Educação/Uninorte. Mestre em Linguística/UPF. Docente da Universidade de Cruz Alta. E-mail: imdlinck@gmail.com.

⁸ Daiane Caroline Lagemann. Graduada em Letras-Português/ Inglês, professora de Português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Escola E.E.E.B. Leopoldo Meinen - Fortaleza dos Valos. E-mail: daiane.lagemann@hotmail.com.

⁹ Nilda Flores Schütz. Coordenadora Pedagógica da EJA da E.E.E.B. Leopoldo Meinen - Fortaleza dos Valos- Pós-Graduada em Supervisão e Orientação Educacional. E-mail: nildaschutz@bol.com.br.

dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulamentada pela LDB, lei n. 9.394/96 designada a atender um público que não teve acesso ou oportunidade de estudar na idade tida como regular, sendo assim ela está destinada a alunos mais maduros e com pré-requisitos diferenciados dos alunos do ensino regular.

Para iniciar, reafirmamos a importância da leitura e a produção textual na Educação de Jovens e Adultos e o papel do educador diante desta modalidade, pois nota-se que os alunos deste ensino estão ali inseridos na busca de novas possibilidades de conhecimentos para aprimorar seu convívio social e também seu lugar no mercado de trabalho. Diante disso, ressalta-se a importância da formação continuada docente, pois “as especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva” (FREITAS, 2007, p. 67). Assim, sendo, é preciso planejamentos que levem em conta as diferenças de idade, socioeconômicas e os interesses dos mais diversos, assim desenvolvendo aulas interativas, pensadas em conjunto, as quais atendam às necessidades e anseios dos alunos desta modalidade. A pergunta que fazemos é: por que e como ensinar a língua portuguesa a falantes, jovens e adultos que a dominam?

A proposta tem como base teórica vários autores cujas obras foram disponibilizadas na formação continuada de 2014, os quais discorrem sobre a importância da leitura cotidiana estar inserida no contexto das atividades pedagógicas, tais como: leituras informativas, reportagens de jornais, crônicas, músicas, entre outros.

Trabalhar nesta perspectiva possibilita que os temas do nosso cotidiano despertem interesses nos discentes, fazendo com que se concretize o ato de ler e escrever, através da apresentação de trabalhos práticos, em uma Mostra do Conhecimento. E essa prática, por sua vez, convoca para outras questões, dentre elas a (trans)formação do sujeito, já que esta forma de trabalhar não tem como finalidade a nota, mas o conhecimento construído, a autonomia conquistada, bem como a elevação da autoestima do participante. Por isso:

A educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que se adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 2010, p. 52-53).

O educador é fator essencial neste âmbito, pois é ele quem organizará aquilo que pode ser ou não satisfatório para a aprendizagem do aluno. Tanto na produção textual como na leitura e conhecimentos diversos a ação do educador tem caráter fundamental na construção de conhecimentos que sejam significativos e produtivos para suas vidas, dentre eles a capacidade comunicativa, a qual está no sujeito, mas deve ser ampliada, pensada e utilizada.

Educação de Jovens e Adultos – aspectos históricos, sob o olhar de comentadores

Neste tópico, apresentamos aspectos históricos da EJA para compreender questões que marcam esta modalidade de ensino, inclusive no que tange a práticas pedagógicas arraigadas às metodologias ultrapassadas, desvinculadas aos interesses dos alunos, das quais discordamos.

O desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil começa desde o período colonial, onde os padres jesuítas exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com os índios adultos e, mais tarde, com os escravos negros (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, houve uma desorganização do ensino, e só foi possível encontrar informações sobre a educação de adultos depois do Império. Em 1824, a primeira Constituição brasileira garantiu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, mas a garantia de uma escolarização básica para todos não passou da teoria,

pois ainda demorou para que ocorresse a implantação de uma escola de qualidade para todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Durante o período do Império, somente a classe pertencente à elite econômica tinha o direito de administrar a educação, enquanto negros, indígenas e grande parte das mulheres eram excluídos desse processo (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Teoricamente, hoje se percebe uma situação diferente, pois a educação é um direito igual para todos e ainda mais garantido por Lei. Então, independente de classe econômica, sem distinção alguma, a educação deve atender e priorizar o ensino para todos da sociedade. A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais e com o ensino precário. No entanto, somente 30 anos após o estabelecimento da República no País, houve preocupação com o elevado índice de analfabetos. Até esse momento a educação de jovens e adultos praticamente não existia, ou se assim fosse se dava na informalidade; esse ensinar não era valorizado como uma fonte de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir de 1920, o movimento de educadores e da população começou a participar da ativa mudança na sociedade brasileira, inclusive para a educação de jovens e adultos, já que os precários índices de escolarização do nosso país eram uma preocupação do povo e das autoridades brasileiras. Havia também uma cobrança internacional, que restringia acordos econômicos. Era preciso, então, melhorar os números da educação brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a Revolução de 1930, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação que visou ao desenvolvimento e à importância da educação, mas somente no final da década de 1940 é que a educação de adultos foi conhecida e atendida particularmente, pois o Estado brasileiro deu crédito a essa modalidade de ensino. Mesmo que por motivos torpes, dentre eles a busca de recursos financeiros internacionais, a educação passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse/ mostrasse como nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após a segunda Guerra Mundial, a UNESCO alertava a desigualdade de ensino e alertava para o papel que a educação deveria desempenhar, principalmente em relação à educação de adultos, no processo de

desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. Assim como explicita Pinto: A educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo. O país é atrasado em virtude do modo de vida de suas massas (não de suas elites). Por isso, a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação (PINTO, 1997, p. 49).

Naquele período, a escola passa a ser popular porque é destinada como um direito igual para todos, mas caracteriza-se como atrasada, limitante e não inclusiva, porque nem todos da população receberam instrução. Nisso, pauta a nossa crença na importância de se administrar uma educação de qualidade para todos de modo que haja uma mudança na sociedade, ou seja, que os indivíduos sejam pessoas instruídas e bem qualificadas para atender às exigências do mercado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um movimento pela educação de adultos que durou até fins da década de 50. Durante os primeiros anos da década de 1960 até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituiu um movimento especial, pois a educação de jovens e adultos tornou-se um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a finalidade de atender aos objetivos políticos e do sistema escolar, sendo dividido em dois programas: Programa de Alfabetização e Programa de Educação Integrada. O auge do MOBRAL foi na década de 70, que chegava com a promessa de acabar em 10 anos com o analfabetismo, mas foi somente no final dessa década que esse movimento ampliou e implantou outros programas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Ensino Supletivo se institucionalizou todo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 5.692, de 1971, que se propunha a recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada e germinar a educação do futuro, destinada a todos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Durante o período de 1973 até 1979, o ensino supletivo se firmou e foi regulamentado no Estado pelos Conselhos Estaduais de Educação, atendendo no ensino de 1º e 2º graus na esfera municipal; em alguns

casos raros atendiam de 5º a 8º séries do 1º e 2º graus (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1985, os anos posteriores à retomada do governo nacional representavam um período de democratização da sociedade brasileira, correspondendo ao reconhecimento dos direitos sociais. Nesse mesmo ano, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Foi nesse período que o Estado garantiu o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1990, no governo Fernando Collor, foi extinta a Fundação Educar representando uma descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, com a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da União para os municípios. O PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania) prometia substituir o Programa Educar por meio de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e um aumento nos níveis de escolaridade, mas o PNAC foi abandonado no exercício do governo de Itamar Franco (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1993, o governo desencadeou um processo para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos. No entanto, no período de 1994 a 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, fora priorizada a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública e aprovada a emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Aprovada em fins de 1996, a nova LDB, lei n. 9.394/96, dedicou uma seção à educação básica de jovens e adultos, resultando em dois artigos: o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo e o dever do poder público em oferecer esse ensino gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos; e também regulamentou as idades mínimas previstas

para este ensino: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação de jovens e adultos não é uma reposição da escolaridade perdida, porque não é uma “opção” de ensino, mas uma modalidade que está voltada para aqueles alunos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, devido ao trabalho, bem como aqueles que, por algum motivo, perderam o encanto pela modalidade de ensino regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1997, o MEC iniciou o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi apresentado no ano de 1998 e resultou num conjunto de propostas para a educação denominado “O PNE da sociedade brasileira”, mas as propostas relativas à educação de jovens e adultos não eram de todo divergentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após isso, ressurgiu a reforma educacional iniciada em 1995, que tinha como objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1998 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e a universalizar o ensino fundamental até 1998, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino fundamental (FUNDEF). (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Embora aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei n. 9.424/96, sob ordens do Presidente, impediu que as matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos se expandissem e que somente o ensino de crianças e adolescentes de sete a 14 anos fosse focalizado, mas o FUNDEF conseguiu financiar três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ao longo da década de 90, houve várias mudanças e também a implantação de três programas de formação de jovens e adultos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação com a finalidade de promover alfabetização inicial em cinco meses, era voltado ao público juvenil, onde havia um índice elevado de analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000); o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tinha como alvo a alfabetização inicial de trabalhadores rurais que se encontravam na condição de analfabetos absolutos; e o Plano Nacional de Formação do Trabalho (PLANFOR), que não era um programa de ensino fundamental ou médio, mas destinava-se à qualificação profissional da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Todos esses movimentos tornaram-se grandes desafios educacionais à medida que buscavam condições de igualdade no ensino, sem discriminar a raça ou classe social, apesar das limitações dos educadores encarregados de mudarem a situação.

Por isso, não basta afirmarmos que a educação é um direito igual para todos, porque sabemos que há desigualdades sociais e educacionais presentes no nosso cotidiano e querendo ou não, sempre haverá alguma classe que será prejudicada e/ou desmerecida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Considerações Metodológicas na EJA

Os trabalhadores que são os alunos desta modalidade estão à procura de ampliar seus horizontes, sob a ideia de uma educação que os leve a uma melhor qualificação profissional. Sob este paradigma estabelecem-se expectativas sobre o ensino-aprendizagem. Segundo Demo (1994, p. 11), “estabelecer relações entre os conteúdos da vida e os conteúdos escolares são um desafio posto ao professor”. Estamos falando do desafio de internalizar os conteúdos nos alunos, de tornar significativo o que se aprende e integrá-lo à vida, um desafio constante nas aulas, sendo elas da EJA ou do Ensino Regular.

Na modalidade EJA, conforme pesquisa feita no contexto em que atuamos, pensada no GT EJA do qual participamos, constatamos que a leitura dos alunos pode ser considerada satisfatória, mas os participantes encontram dificuldades na produção textual (especificamente na questão estrutural). Por meio das observações, autoavaliação e discussões posteriores, percebemos que havia falta de motivação por parte dos alunos diante das aulas ministradas. Nesse sentido, questionávamos:

Será que uma prática pedagógica que vá ao encontro dos interesses dos alunos pode mudar esse quadro? Sim. Esta foi a resposta.

É necessário, é urgente que os docentes revejam suas propostas, seus planos de aula, optando por desenvolver atividades que busquem salientar esta fragilidade que se está posta, pois a leitura, produção textual e prática de trabalhos, são itens importantes de domínio de um educando (BUDKE; LINCK; LAGEMANN. 2011). Para isso, devem ser oportunizados momentos capazes de estimular a criticidade e novas possibilidades de conhecimentos, através de uma mostra do conhecimento, como a apresentação de trabalhos práticos na área das Ciências da Natureza, onde, com o auxílio dos professores da Área das Linguagens e Matemática, os discentes demonstraram na prática os trabalhos que foram realizados em sala de aula, através de pesquisas, experiências, leituras e produções textuais, nas turmas da T7, T8 e T9 da EJA do Ensino Médio. O trabalho visou a incentivar os discentes a construir conhecimentos que vão ao encontro de suas necessidades, e acima de tudo respeitando suas bagagens e interesses, para que eles adquiram este ensino para a sua vida social e para o mercado de trabalho. Foi um espaço de criação e por isso de (trans)formação.

De acordo com Antunes (2003, p. 25), “a criatividade pode ser estimulada e que todos que recebem esses estímulos apresentaram incontestáveis progressos na capacidade de criar, ainda que a natureza desses progressos varie bastante de uma para outra pessoa”. Sendo a prática escolar integradora aos conteúdos e às práticas cotidianas é preciso pensar a produção textual com base na argumentação. Conforme Souza (2010), é normal que o professor se questione sobre o que é imprescindível, o que é importante ou o que é dispensável ensinar na EJA, já que os alunos possuem conhecimentos materializados durante sua vida. Mas é também dever do professor levar o aluno a buscar mais, e agora na escola buscar organizar esse saber, numa perspectiva formal, exigida pela sociedade letrada.

Considerando que os alunos chegam cansados, desmotivados, não demonstram interesse pelas aulas tradicionais, é preciso trabalhar de forma diversificada, mudando a metodologia a cada novo encontro, tais como: debates, músicas, dinâmicas de incentivo, pesquisas, experiências

(estimulando a criatividade através de desenhos e gráficos), além de proporcionar um trabalho interdisciplinar, no qual os alunos desenvolvam temas que signifiquem ao seu universo, para depois serem apresentados (BUDKE; LINCK; LAGEMANN. 2011). Devem também realizar leituras, pesquisas, sob a orientação dos professores das áreas diversas e distintas, pois o que se deve buscar é a ampliação dos saberes existentes.

Segundo Carvalho (2001), a prática em EJA deveria deixar de ser mero preenchimento de carga horária e passar a ser significativa para a vida cotidiana dos alunos. É preciso promover atividades relacionadas a sanar as dúvidas dos alunos e ajudá-los a esclarecer suas dúvidas e temores sobre a escrita e apresentação oral dos trabalhos.

Moura (2008, p. 90) ressalta que “a importância de compreender a dinâmica do cotidiano de sala de aula, na tentativa de conhecer os aspectos importantes do estudo para melhor compreensão da prática educativa”. Prática esta que está sofrendo modificações importantes através de pesquisas, estudos e a troca de vivências entre professor-professor, professor-aluno e nas formações acadêmicas, sendo que esta revitalização da prática em sala de aula possibilita a transformação social, a construção do cidadão e a oportunidade de modificar o que somos e batalharmos pelo que almejamos.

Por ser a educação libertadora e a produção textual como forma de liberdade, de expressão, de conjecturar suas ideias e torná-las aliadas em suas relações diárias, de uma mostra de si, a Educação de Jovens e Adultos, deve ser vista sobre um olhar diferenciado do ensino regular, com um olhar voltado ao cotidiano de alunos que possuem pré-requisitos e que além de alunos são mediadores de conhecimento, conhecimento este absorvido pelas experiências da vida (DIDONE; LINCK; ROSA; TOLFO, 2011, n.p.).

Para que uma proposta corresponda às expectativas, tanto do educador como dos educandos, é preciso entender que a sala de aula é um lugar de troca entre alunos e professores, pois cada um traz consigo uma bagagem. Dessa forma, juntos podem aprimorar seus conhecimentos. Salienta-se que o educador tem um papel importante, mas este deve estar disposto a conversar, para realizar junto com o aluno

um processo conjunto de ensino-aprendizagem significativo (BUDKE; LINCK; LAGEMANN; 2011). Assim sendo:

Na aprendizagem significativa, o educando deve manifestar disposição para a aprendizagem, não entendida como memorização. A disposição está relacionada às características pessoais/afetivas (autoestima, autoimagem, capacidade de assumir riscos e esforços, de se expor, etc.) e cognitivas (capacidades, instrumentos, estratégias, habilidades, etc.), que são construídas através do processo de aprendizagem na interação com o mundo (meio familiar e entorno, escola, televisão, cinema, experiências com o meio e com objetos, etc.). A partir de experiências prévias, o indivíduo pode construir disponibilidade para uma aprendizagem significativa ou memorística (DURANTE, 2004, p. 42).

Segundo Freire (1990), a Educação de Jovens e Adultos passa a ter um ensino baseado no ato de conhecimento, do ato criador, não sendo mais apenas trabalhados textos que escondem mais do que revelam. Sendo assim, passa-se a trabalhar com a leitura de mundo e de palavras. Na perspectiva de uma educação baseada no ato de conhecimento, ato de criação, é preciso oferecer encontros que possibilitem uma reflexão sobre nossos atos com relação à sociedade para que nela o educando possa argumentar, sugerir, participar de modo a tentar convencer o outro de suas ideias; sempre com sustentação teórica.

Além disso, para conduzir de maneira eficaz uma proposta como esta, o professor deve ser um estudioso, mediador do conhecimento, um pesquisador, pois os tempos evoluem e a educação também. Dessa forma, focando a aprendizagem para o conteúdo leitura, produção textual e pesquisa, o educador além de tudo deve estar preparado para construir o conhecimento, passando para o aluno segurança no que está desenvolvendo. É claro que tudo isso parece utopia, mas precisamos acreditar. Não podemos apostar no “não é possível saber”, pois a diferença está na busca do professor e no que ele realmente acredita. Nós acreditamos que o sujeito professor deve estar bem situado com o que corresponda à necessidade de aprendizagem de um aluno.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 13), as possíveis soluções para os diversos problemas da leitura em uma sociedade desigual “se orientam para o pluralismo cultural, a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais”. Nesse sentido, independente da modalidade de ensino, é possível introduzir a leitura de forma satisfatória quando o leitor se identifica com o desvendamento das palavras que estão à sua frente, significando o mundo e a si mesmo. Para isso, é preciso tomar como ponto de partida um bom planejamento das ações em sala de aula. Sobre esse aspecto, Gandin afirma:

O planejamento apresenta claramente duas dimensões que devem ser levadas em conta [...] para que se possam alcançar resultados. Uma delas, a mais frequente na prática, é a que utiliza o planejamento como o processo para organizar a prática, melhor dito, para fazer bem as coisas que já estão definidas [...] A segunda, já presente nas reflexões das pessoas, é a que pensa o planejamento como um processo de transformação da realidade e, por extensão, de construção de uma nova realidade (GANDIN, 1997, p. 169).

Assim, um educador leitor assíduo terá mais facilidade em contribuir para o crescimento do discente. E, os alunos terão facilidade na ampliação de sua leitura, escrita e pesquisa, pois, de acordo com Hubner (2003), ler e escrever tem como objetivo fazer com que os interlocutores se entendam da melhor forma possível. A escola deve proporcionar situações para ampliar o conhecimento dos alunos, através de pesquisas, onde desenvolvam a expressão oral, produção, apresentação e postura, formando cidadãos qualificados e comprometidos.

Particularmente, na modalidade EJA, percebemos que a maioria dos alunos busca aprimorar seus conhecimentos para o mercado de trabalho, onde muitos já estão inseridos. Então, é preciso elaborar planos diferenciados dos que se costuma trabalhar em uma série normal, pois os participantes dessa modalidade chegam cansados. A expectativa deles é a de que as aulas os ajudem a alcançar uma melhoria de vida, e por isso precisam aprender aquilo que seja significativo para sua vida social (BUDKE; LINCK; LAGEMANN; 2011).

Conclusões

Uma coisa é certa: deve-se respeitar o conhecimento de todos os alunos, dar-lhes autonomia para a escolha dos temas de pesquisa, incentivando-os a serem independentes, autônomos e protagonistas da sua própria história. Não dá para idealizar um aluno inexistente, pois sabemos que em todos os níveis de ensino os alunos apresentam dificuldades na leitura e produção textual. É isso que nos move a repensar a nossa prática, ação oportunizada no programa de formação continuada oferecida em 2014, pela SEDUC/RS.

Diante disso, entendemos que o papel do educador é trabalhar conteúdos significativos e atualizados, e que sala de aula é lugar de troca entre educador e educandos. Percebemos que, dessa forma, podemos destacar que refletir sobre novas possibilidades de acordo com o perfil de cada turma é o primeiro passo a ser dado para modificar o quadro educacional vigente. Por isso, mesmo que de forma inicial, buscamos, através da pesquisa e Mostra do Conhecimento, abordar a leitura e a produção através de temas atuais que fazem parte do nosso cotidiano, para assim o discente os associar com sua vivência e ampliar seu conhecimento para sua vida e para o mercado de trabalho (DIDONE; LINCK; ROSA; TOLFO. 2011). Desse modo também, Pinto (2010, p. 82) afirma:

A educação de adultos não é uma parte complementar, *extraordinária* do esforço que a sociedade aplica em educação. É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, [...] mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar.

Como educadores, temos um compromisso com a educação, como citamos no decorrer deste texto, pois o mundo evolui e a educação também; e isso destaca a importância de o professor se atualizar, de realizar formação continuada, de ser leitor assíduo, pesquisador e aplicar conteúdos significativos que façam parte da realidade do seu aluno. Afirmamos, com base em Freire (1990, p. 87), que “o momento

fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, e, “quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará”.

O professor é mediador de conhecimentos com a função de incentivar e impulsionar a leitura e a escrita. Nesta perspectiva realizamos atividades que visaram mediar o processo de ensino, leitura e pesquisa, através de textos que estejam ligados ao cotidiano dos alunos, com a intenção de incentivar a produção, explorar a argumentação e motivar a apresentação oral. Por isso, “o educador necessita de fundamentação teórica para compreender as formas de construção dos conhecimentos prévios e para poder criar situações de aprendizagens que considerem esses conhecimentos” (DURANTE, 2004, p. 43).

Fica comprovado que para provocar e incentivar a criticidade dos estudantes deve ser trabalhado o texto argumentativo, que terá como consequência a tentativa dos alunos em desenvolver a potencialidade na escrita. Com a aplicação do projeto de ensino e a realização de pesquisas e produção textual, oportunizaram-se aulas diversificadas com propostas que foram ao encontro das expectativas dos educandos. A leitura, a escrita e a pesquisa, aproximam o ser humano das práticas sociais, proporcionando a troca de conhecimentos, sendo um instrumento importante na comunicação e no relacionamento entre pessoas.

Segundo Arbach (2001, p. 19), “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”.

O educador deve estar sempre em processo de aperfeiçoamento e evolução, para tornar concreto o processo de aprendizagem, pois se não se aperfeiçoar, não se realizará e nem favorecerá aos seus alunos novas descobertas. A eficácia educacional depende do professor, da sua prática pedagógica cotidiana. Enfim, precisamos compreender que o apostar de forma séria, ética e comprometida na educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos, no exercício da cidadania. Isso fará a diferença na formação de pessoas críticas e criativas.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do Leitor - Alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, Celso. A **Linguagem do afeto na Escola** – Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2003.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

BUDKE, Tamara Prante; LINCK, Ieda Márcia Donati; LAGEMANN, Daiane Caroline. **Os textos jornalísticos na EJA como base à construção da criticidade**. Cruz Alta, 2011. Disponível em <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/OS%20TEXTOS%20JORNAL%3%8DSTICOS%20NA%20EJA%20COMO%20BASE%20%3%80%20CONSTRU%3%87%3%83O%20DA%20CRITICIDADE.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

DIDONE, Andressa; LINCK, Ieda M. D.; ROSA, Paola; TOLFO, Camila. **Reflexões sobre a escrita na educação de jovens e adultos**. Cruz Alta, 2011. Disponível em <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/REFLEX%3%95ES%20SOBRE%20A%20ESCRITA%20NA%20EDUCA%3%87%3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2014.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: prática de textos**. São Paulo: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1990.

FREITAS, Marinaide L. de Queiroz. **Proposta de formação de Alfabetizadores em EJA**. Brasília: MEC, 2007.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. Porto Alegre: Loyola, 1997.

HADDAD; DI PIERRO. Aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

HUBNER, Luciana. **Diário na escola**. Santo André. 2003. Disponível em <www.redenoarsa.com.br/biblioteca/29se08_2592.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.

LOPES, Selva Paraguassu. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf> -Acesso em: 22 jul. 2014.

MOURA, Denida. **Os desafios da Língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

A metodologia do NEEJA/Cruz Alta/RS: uma reconstrução através de uma prática reflexiva

Graciane Trindade Petersen

Iracema Borges

Jane Barbosa

Nerci de Souza Ritter

Nilza Almeida

Sandro Fogaça

Introdução

Conforme a Secretaria de Educação do RS (Rio Grande do Sul)⁸, o NEEJA (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos) é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como uma “escola”, mas um espaço educativo onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto, a partir da análise e avaliação de seus estudos formais e informais, adquiridos ao longo de sua vida pessoal, profissional e escolar. Representa, para o candidato, oportunidade de certificação de estudos, nos quais pode organizar seus momentos e avaliações formais na instituição, sem necessariamente se vincular a ela, com a obrigatoriedade da frequência exigida nos cursos presenciais.

O aluno que procura o NEEJA Erico Veríssimo tem à sua disposição apostilas referentes a cada componente curricular e F (equivalente a um ano no ensino regular) elaboradas e atualizadas, sempre que necessário,

pelo professor titular da disciplina. O aluno poderá realizar uma ou mais provas por F, de acordo com seu desempenho na avaliação no valor de 100 pontos, com obrigatoriedade da frequência mínima de duas aulas de apoio da disciplina e pontuação mínima de 50 pontos. No caso de reprovação, há necessidade de repetição das aulas para habilita-se à nova avaliação.

A sistemática do Núcleo considera as peculiaridades típicas do público de EJA, com flexibilização do tempo e espaço, favorecendo assim o acesso de pessoas até então fora do processo educativo, muitas vezes, por exigências profissionais ou pessoais que se tornam impedimentos para a frequência regular à escola.

Atualmente, há em torno de 1.700 alunos inscritos e frequentando, oriundos da cidade e de outros dezessete municípios da região, na sua maioria trabalhadores que necessitam concluir o ensino fundamental e/ou médio, a fim de manterem-se no emprego ou almejar crescimento profissional e acesso a cursos técnicos ou universitários. Essas pessoas, muitas vezes excluídas no meio social, encontram nessa instituição de ensino, permeada pela diversidade humana, a chance de resgatar sua escolaridade e, muitas vezes, sua própria valorização pessoal e, principalmente, social.

Quando se trabalha com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), o pensar sobre a andragogia é uma constante, lembrando que a Educação de Jovens e Adultos é tratada como andragogia por uma decisão da UNESCO.

A andragogia, pensada com teoria de aprendizagem, tem seu enfoque no processo de aprendizagem e não tanto no conteúdo a ser ensinado. O uso de táticas/estratégias parece levar o aluno a obter melhores resultados durante o processo. Vogt nos diz que: no modelo andragógico, o educador de adultos deve auxiliar os alunos a desenvolver todo o seu potencial. Este modelo utiliza-se de uma metodologia de ensino destinada a atingir tal fim, na qual o papel do professor é de um facilitador que provê as condições que propiciam a aprendizagem.

Pensando no professor-educador como um facilitador e mediador da aprendizagem que poderá levar o aluno a apreender de uma maneira dialética e dialógica retomamos, Paulo Freire (1996, p. 52), afirma:

[...] educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo a História como um tempo de possibilidade... não há neutralidade na educação: ela é libertadora para alguns e opressora para muitos. Constitui responsabilidade do professor libertar-se para ter condições de auxiliar os aprendentes em sua libertação.

A Educação de Adultos, de acordo com Buzanelo e Rath (RIO GRANDE DO SUL, 1979, p. 11) poderá alcançar seus objetivos quando realizada com uma metodologia adequada à situação própria do aluno adulto. Para termos sucesso essa metodologia deve abranger uma investigação psicossocial prévia, que permita encontrar as bases para a elaboração de novos procedimentos e técnicas didáticas. Esta investigação deverá partir da consideração dos aspectos psicológicos que caracterizam a idade adulta, do seu grau de maturidade, de sua capacidade intelectual e dos conhecimentos teóricos e práticos prévios. A didática para o adulto deverá levar em conta, na orientação do processo de aprendizagem, o ritmo os interesses e as motivações particulares do adulto.

No tangente à influência do acolhimento do aluno no ambiente escolar em seu desempenho Gomes (2002, p. 102) nos incita a reflexão quando diz que:

[...] o ser humano, para manter sua saúde mental, precisa sentir-se 'em casa', ou seja, pertencer a algo – ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares – e ter certa relação de ser parte de um todo maior, que o acolhe e o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existenciais.

Segundo Gomes (2002), mediar o sentimento de competência compreende alterar toda visão que um indivíduo tem de si mesmo, principalmente se ele apresentar uma baixa autoestima e uma história de fracasso. Um indivíduo que se sente incompetente, ao mesmo tempo se vê atado, amarrado em uma posição subjetiva de derrota e pessimismo. Em várias situações de dificuldade já se esquia, temendo sentir novamente a decepção da derrota. Portanto, sentir-se competente implica sentir-se

amado e aceito no que faz. Consta-se que normalmente os indivíduos com baixa autoestima apresentam maior sensibilidade a qualquer tipo de interação. O 'desabrochar' da confiança, da autoestima elevada marcam uma nova postura do indivíduo diante de si mesmo e da vida.

Nesse sentido e considerando a necessidade de oferta de outras formas de avaliação que permitissem uma interação maior entre orientadores e, de acordo com Gomes (2002), a mediação do pertencimento veicula o mediado a estabelecer laços que irão ancorar, por sua vez, a construção de uma história de vida. E ainda enfatiza:

Alunos e do corpo discente entre si, num contexto que fugisse da prática diária de orientação de estudos e aplicação de provas, surgiu a proposta de elaboração de um projeto que valorizasse outros ambientes do Núcleo e baseasse na abordagem de temáticas mais voltadas ao ambiente cultural dos alunos. O anseio principal era o de ofertar o contato com o conhecimento trabalhado de forma mais lúdica e promover a o conhecimento reflexivo, fomentar a criticidade, além de desenvolver o sentimento de pertencimento e formação da identidade com o ambiente escolar, desfavorecidos no contato diário devido, às peculiaridades da proposta pedagógica (GOMES, 2002, p.105).

Metodologia

Devido a características específicas do NEEJA, pensou-se em um projeto que estimulasse a presença dos alunos na escola, bem como sua interação com a comunidade escolar, com fins a oportunizar situações favoráveis à integração, identificação e socialização de ideias, com consequente construção do conhecimento reflexivo.

Na operacionalização do projeto definiu-se que a participação do aluno seria condicionada a uma inscrição prévia, participação efetiva e à entrega de uma resenha sobre a atividade desenvolvida. A participação garantiria a soma de 10 pontos à nota final nas disciplinas que fizessem parte de cada etapa, no intuito de despertar o interesse e como forma de incentivo. A responsabilidade de divulgação, inscrição de participantes e

acompanhamento da atividade proposta ficaria a cargo dos professores titulares das disciplinas envolvidas em cada etapa de aplicação. Os dias e horários seriam previamente estabelecidos no calendário/horário da escola.

Com alguns aspectos da História de Cruz Alta, foi exibido um vídeo de curta duração sobre a fundação do município. Na semana que antecedeu o projeto, foi feita a divulgação e o convite aos alunos inclusive pelo Blog do NEEJA. Nos dias de exibição, os alunos interessados se dirigiram ao laboratório de informática, onde o professor fez uma explanação sobre o trabalho a ser realizado, distribuindo as fichas para resenha. Na ficha foram sugeridos alguns pontos a serem observados no vídeo, facilitando a construção da resenha, que poderia ser elaborada na hora ou em casa. Ficou definido que a resenha seria avaliada em 10 (dez) pontos pelos professores das áreas envolvidas no projeto, sendo essa nota adicionada à nota das provas.

Conforme a avaliação dos docentes envolvidos, os alunos foram além dos tópicos sugeridos para o trabalho, acrescentando elementos da atualidade cruz-altense. O projeto gerou uma expectativa nos participantes quanto a futuras realizações de atividades semelhantes envolvendo outros temas, o que nos levou a pensar em outras propostas.

A proposta de outras duas atividades que partiram do interesse dos alunos foram o Projeto “Nossa Herança Farroupilha” que buscou propiciar ao aluno o conhecimento da História da Revolução Farroupilha, através da observação de vídeo sobre o tema, análise e escolha de imagens trazidas pelos alunos e pelos professores (sobre o tema) e elaboração de frases (no *Libre office*) que contextualizassem o vídeo a imagem e o pensamento de cada aluno sobre o Tema, que foram utilizadas na montagem de um painel e exposição dos painéis no Núcleo.

Outra atividade que aconteceu em decorrência da “vontade” dos alunos foi no LABIN (laboratório de informática) a partir da utilização do *software* HOT POTATOES. Os professores fizeram explanação sobre o trabalho a ser realizado, a partir da utilização do *software* HOT POTATOES no desenvolvimento de atividades nas diversas áreas do conhecimento. Este trabalho aconteceu de forma interativa, em que o aluno realizava a atividade e comentava com seus colegas e professores.

Esse projeto contou com a participação de 150 alunos que interagiram de forma dinâmica, criativa, crítica e participativa.

Considerações finais

O desenvolvimento desse projeto oportunizou o acesso dos alunos do NEEJA Érico Veríssimo ao laboratório de informática e seu contato com as novas tecnologias educacionais, a partir da utilização dos *softwares* no desenvolvimento de atividades nas diversas áreas do conhecimento. Foram consideradas na avaliação dos alunos que integraram o projeto: a participação, a concentração, a observação às orientações e aos tópicos e a responsabilidade.

Este trabalho procurou refletir sobre a metodologia da Educação de Jovens e Adultos/NEEJA (Núcleo Estadual de Ensino de Jovens e Adultos) Érico Verissimo. Há de se pensar a teoria de aprendizagem com um enfoque mais reflexivo não visualizando apenas o conteúdo a ser ensinado. O uso de táticas/estratégias pareceu levar o aluno a obter melhores resultados durante o processo. Neste contexto foi elaborada a proposta de trabalho diferenciada, a qual trouxe consigo o lúdico e o reflexivo que tornaram o aprendizado mais prazeroso. Com isso, oportunizou-se o acesso dos alunos do NEEJA Érico Veríssimo ao laboratório de informática e seu contato com as novas tecnologias educacionais, no desenvolvimento de atividades nas diversas áreas do conhecimento.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*. Nilza Buzzanelo e Mariana Rath (Org.). Porto Alegre, 1979.

VOGT, Maria Salketi Lock. Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade de Brasília. Brasília. 2007. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5300/1/TESE%20-%20Maria%20Salketi%20Lock%20Vogt.pdf>> Acesso em: 8 out. 2014.

Alfabetização e letramento eficaz na educação de jovens e adultos: uma utopia possível¹⁰

Dejiani Nunes¹¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos está passando por transformações. A visão da EJA na alfabetização e letramento deve ser modificada também, a fim de realizar a socialização do ser no mundo e a interação na sala de aula com as várias realidades e culturas existentes dentro de uma escola.

Os alfabetizados que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizam leituras influenciados pela história e a cultura em que estão inseridos. Na sociedade grafo Centrica em que se vive, as práticas de leitura valorizadas em seu meio social e na instituição escolar são fatores fundamentais para se conhecer as leituras realizadas pelos adultos em processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, o presente texto analisa, a partir da perspectiva histórico-cultural, as leituras feitas pelos alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a esclarecer a aprendizagem e

¹⁰ Texto orientado, em parte, pela professora Doutoranda Ieda Márcia Donati Linck, Mestre em educação, Mestre em Linguística, Assessora do GT EJA da 9ª CRE- Cruz Alta. E-mail: imdlinck@gmail.com

¹¹ Acadêmica do 8º semestre de Pedagogia pela Universidade Unopar de Londrina. Professor em Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Maria Bandarra Westphalen, da 9ª CRE- Cruz Alta/RS.

contribuindo para a inserção desses alunos em um maior número de práticas letradas. E ainda, apresenta experiências vivenciadas em sala de aula, trabalhando com a EJA, totalidades um e dois, na Escola Estadual Maria Bandarra Westphalen, localizada no Município de Cruz Alta, RS, com foco na alfabetização e letramento.

A partir da fundamentação teórica, das observações feitas e das rodas de conversa constatou-se a necessidade de se iniciar o letramento a partir do conhecimento de cada indivíduo, proporcionando atividades que lhes despertassem a curiosidade, o brilho nos olhos ao escrever e o sorriso nos lábios ao ler um texto.

A produção textual com base na argumentação

A escola é um espaço social que prepara o indivíduo para viver em sociedade e que possibilita os recursos para o seu desenvolvimento cognitivo. Quando se fala em papel social, pode-se transportar para a época da industrialização, onde a escola preparava o indivíduo para o papel que ele iria desenvolver na sociedade. Isso não mudou no seu todo, ou seja, temos de pensar que é preciso preparar esse sujeito para incluí-lo na sociedade do conhecimento, da tecnologia, da industrialização. No entanto, não podemos perder de foco a questão da formação do sujeito crítico, participativo e autônomo.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 13), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, o conhecimento é adquirido através da interação social e do que lhes é proporcionado para a aprendizagem. Ele é constituído a partir da relação do indivíduo com o meio social, considerando as experiências de vida, os valores, as crenças, ou seja, a cultura do alfabetizando. Freire (1987) entende que uma aprendizagem significativa se dá a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

Temos como modelo, proposta, como se queira chamar, Paulo Freire, que alfabetizou 300 cortadores de cana em 40 horas-aula com o seu método Piagetiano. Inserimos esse mesmo método em nossos planos de aula para alfabetizar os educandos. Buscamos conhecer um pouco da história de cada um, para entender a realidade destes senhores, pessoas calejadas da vida.

O desafio estava lançado: buscamos cotidianamente resgatar nos participantes da EJA a coragem, a vontade e a força para participar do mundo de uma forma crítica e consciente. A educação, para ser emancipadora, precisa considerar as pessoas e suas culturas, respeitando o seu modo de vida. A alfabetização e o letramento só terão significado a partir da realidade onde cada aluno está inserido. Assim, a educação acontece junto com transformação. Para tanto, traçamos um roteiro de trabalho para nos organizar e atingir os objetivos desejados:

- Relatos da vida dos alunos.
- Palavras geradoras;
- Problematização;
- Silabação;
- Formação de novas palavras; e
- Registros.

Resolvemos iniciar o trabalho com uma roda de conversa sobre as histórias de vida dos alunos. Problematizamos e questionamos os aspectos positivos e negativos de cada percurso, cada sujeito no seu mundo. Quase todos são trabalhadores de serviços gerais ou donas de casa. Um dos alunos é uma pessoa muito informada, que gosta de ouvir notícias, então ele sempre nos traz assuntos para que possamos discutir em aula.

Cada história contada ou reportagem trazida é problematizada, e uma das palavras é tema para o início do universo vocabular do grupo. Por meio de conversas informais, seleciono aproximadamente 20 palavras geradoras. Discutimos o significado de cada palavra naquele contexto, e mostramos como as sílabas formam as palavras e como essas mesmas sílabas podem ser usadas para a formação de diversas outras palavras. Durante o processo,

todos questionam sobre o poder das letras. Apropriando-se da escrita e da leitura, cada aluno faz seu registro nos cadernos.

Na visão de Paulo Freire (1987), os adultos analfabetos são seres oprimidos pela sociedade, não tendo voz e nem vez. Na Escola Estadual Maria Bandarra Westphalen, os alunos possuem muita dificuldade em encontrar um bom emprego, devido à falta de conhecimentos formais e da comunidade em que estão inseridos, e, por conta disso, trabalham como autônomos. Muitos chegam atrasados e acumulam muitas faltas, o que dificulta e atrasa o aprendizado de mundo. Não é uma questão formal das frequências, mas não se ensina platonicamente. Por isso, entendemos como essencial a necessidade de adequar os horários às possibilidades de assiduidade dos alunos. Algo já discutido e pensado no contexto escolar.

Freire (1987) explica a necessidade de trazer a realidade do aluno para a sala de aula. Baseando-se nisso, debatemos em nas nossas rodas de conversa os assuntos da comunidade em geral da política do nosso mundo e nos questionamos: O que nos alunos do Maria Bandarra estão fazendo? O que buscam? O que os trouxe para a EJA, se tiveram espaço na escolar regular? Quais os seus sonhos? Quais os seus desafios e possibilidades?

Sempre, em momentos assim, escolhemos uma palavra geradora, desmembramos as sílabas e a partir daí começamos a formar novas palavras. Passados três meses, já temos dois alunos lendo palavras simples e construindo frases. Um dos alunos veio até nós e contou que escreveu um bilhete para sua esposa: "Professora, nunca escrevi o nome da minha mulher, hoje é a primeira vez que estou escrevendo".

O relato do aluno nos emocionou muito, e percebemos que aqueles momentos de interação e socialização com os alunos eram de muita relevância. A consciência histórica do indivíduo permite que ele construa sua própria história.

Isso mostra que, para que a interação aconteça, o educador deve ser sensível, criativo, deve conhecer a si mesmo, tendo consciência de suas limitações e potencialidades. O professor deve aprender a segurar os impulsos, deve tomar atitudes certas, na hora certa, e por meio de atitudes equilibradas deve deixar de lado a radicalidade, o egoísmo e o desamor.

O impossível é o possível não tentado

No mês de setembro comemoramos a Semana Farroupilha e nossa escola sempre prioriza o trabalho com a cultura de nosso estado. Assim, foi desenvolvida uma programação especial para essa Semana. Uma das atividades desenvolvidas foi o *Soletrando*, e nossos alunos da EJA foram convidados.

Os alunos tinham um desafio diante de si, e partimos em busca de vencê-lo. Foi elaborado um vocabulário com palavras do dialeto gaúcho, entregue a todos os alunos, com o significado de cada palavra, para que pudessem estudar para a atividade.

Pensávamos que seria difícil para os alunos das totalidades T1 e T2 participarem do soletrando, pois há poucos dias não conseguiam ler nada. Fomos trabalhando com a realidade deles, seus conhecimentos próprios e do seu dia a dia. Todos participaram dos ensaios, das rodas de conversa, trouxeram gravuras dos objetos presentes no vocabulário que não conheciam; trouxeram a família, registraram em fotos e comemoraram.

Ao final, os alunos participaram do evento e, apesar das dificuldades, se saíram muito bem. A opção por trabalhar o contexto sociocultural das turmas provou-se muito efetiva. O desafio agora é continuar proporcionando a oportunidade da alfabetização para mais alunos, permitindo que façam a construção de sua história e possam se emancipar diante da sociedade.

A aula deve ser um momento privilegiado, para que o aluno compreenda que a escola é um espaço onde ele poderá aprofundar, ampliar e sofisticar o seu entendimento do que seja linguagem. Deve-se usar e organizar os conteúdos para se ter acesso ao letramento, a relações novas e competentes com o ato de ler, escrever, ouvir e falar.

Considerações finais

Quando o educador tem consciência de que “ninguém educa ninguém, como tampouco se educa sozinho” e que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 29), ele fará com

que a Educação, sendo uma prática social, não seja puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que se vive.

O conhecimento é tanto mais eficiente quanto se fizer na prática coerente e consciente do contexto do educando. Ao educador cabe, por isso mesmo, assumir um compromisso claro e confirmado continuamente na prática da sala de aula, no sentido de um esforço constante que contribua para a eliminação da miséria e da fome e para a construção de uma sociedade mais justa,

Ser um educador é ser aquele professor que consegue estabelecer, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma prática onde tanto ele como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação em que vivem. Assim, deve verificar que não basta ensinar para que os alunos aprendam, muito menos quando este ensino é feito de forma a despejar conhecimentos sobre eles, para que os devolvam nas provas. Desse modo, ele passará a perceber que o ensino é mais eficiente quando, através de sua sensibilidade, leva em consideração as diferenças entre os alunos (de interesses, de aspirações, de hábitos de trabalhos, de referências etc.) e quando parte da realidade socioeconômica vivida por eles, embora não se limite a ela.

Enfim, “uma educação de qualidade para o século XXI é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no tempo oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que o façam com felicidade” (BRASLAVSKY, 2005, p. 81).

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRASLAVSKY [Cecília](#). **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. De Moacir Gadoti. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, J. C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** 4. ed. São Paulo: Libertad, 1986.

Economia solidária: uma realidade possível para alunos da educação de jovens e adultos¹²

Grace Kelli Dickel Gonçalves¹³

Introdução

Considerando a diversidade sociocultural das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) torna-se necessário o envolvimento do professor no sentido de tentar entender a realidade de seus alunos, ou seja, buscar meios que possibilitem a significação de sua prática.

Os alunos da EJA, na sua essência, visam a atingir objetivos específicos, alcançar determinadas metas para assim sentirem-se realizados. Isso nem sempre acontece, pois, muitas vezes, seus objetivos não são considerados nem sequer ouvidos e se perdem ao longo do percurso, o que gera sua frustração e consequentemente abandono. Nesse sentido, vale citar FUKUI (apud BRANDÃO et al, 1983, p.38) Fukui (1983, p. 83), para quem “o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

¹² Texto produzido sob orientação da professora Me. Ieda Linck, do GT EJA, da Unicruz.

¹³ Autora. Pedagoga. Especialista em Educação Interdisciplinar e Gestão Escolar Integrada. Professora das Totalidades 1 e 2 da EJA da EEEF Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, em Cruz Alta, RS.

O presente texto visa a apresentar a análise e os resultados obtidos de uma prática realizada nas Totalidades 1 e 2 na Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda na cidade de Cruz Alta – RS com ênfase na significação da aprendizagem, da autonomia e emancipação; princípios discutidos no Grupo de Trabalho da EJA, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, ocorrido em 2014.

O objetivo do trabalho que ora relatamos foi, então, incentivar os alunos da EJA a se identificarem com realidades possíveis de trabalho, considerando que a maioria da turma não consegue um emprego formal em função da pouca escolarização e dificuldade com a leitura e escrita. Tendo em vista que o comprometimento social, com essa parcela da população escolar, nem sempre foi visto como algo necessário, os reflexos desse posicionamento social estão presentes nas falas, nos depoimentos, na postura e na prática desses sujeitos.

Nesse enfoque Bolzan, (2009, p. 20) afirma que “é preciso conceber a escola como um contexto para construção e apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, da cidadania, levando-nos a supor que a aprendizagem mediada é um fator relevante para a construção dos saberes de professores e alunos”.

Não são apenas os desejos e os sonhos que definem as histórias de vida de cada sujeito, porém, são eles que servem de molas propulsoras para as maiores realizações e descobertas dentro do contexto real em que cada um se insere. E, é nesse cenário de descobertas e realizações que a escola/professor devem se encaixar, pois podemos servir de molas para a realização de parte, ao menos, dos sonhos e das realizações desses alunos que nos são postos assim como a vida os delineou.

Nesse enfoque, o papel do professor vai além do simples ensinar, repassar, transmitir conhecimentos, pois perpassa uma série de questões que fazem parte do contexto real dos indivíduos que encontramos nas salas de aula. Repensar esse papel é uma responsabilidade que urge na atualidade. Repensar a partir de um olhar intrínseco, pessoal, um olhar sobre o próprio fazer, a própria prática, nossa trajetória, escolhas, definições, vivências, nossas construções ao longo do tempo. É com base

nesse olhar minucioso e necessário para o professor, que se remetem as reflexões acerca deste trabalho, sob a luz das teorias que fundamentam o ensinar e o aprender, discutidas no GT EJA do programa de formação já referido.

Essa reflexão nos desafia, e o desafio nos impulsiona a assumir nosso papel, entendê-lo e torná-lo viável dentro da nossa realidade, mas igualmente desafiador para nossos alunos. Na visão de Pinto:

Compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade (PINTO, 2006, p. 113).

A partir da observação da realidade das turmas da Totalidade 1 e 2 da EJA, constatou-se a necessidade de melhorar a autoestima e o protagonismo dos alunos com relação ao próprio posicionamento frente ao mercado de trabalho. Isso gerou a possibilidade de trabalhar com a economia solidária, ou seja, apresentar a eles uma realidade próxima, mas muitas vezes desconhecida pela maioria. Com base nisso, é que transcorreu a prática relatada no presente texto.

Relato de uma prática

Cada indivíduo tem características próprias e singulares e isso implica buscar propostas que atendam a essas características e estejam em concordância com o contexto real. Com base nesse aspecto foi possível verificar que as turmas necessitavam de informações e incentivos com relação ao mercado de trabalho.

Considerando que os alunos têm entre 23 e 61 anos de idade e na maioria estão em processo de alfabetização (com exceção de dois que já aprenderam a ler), as oportunidades de emprego se tornam limitadas e,

além disso, o medo, a vergonha e baixa autoestima contribuem para esse quadro se tornar um impedimento ainda maior.

Foi proporcionado aos alunos das totalidades 1 e 2 uma roda de conversa, onde todos puderam colocar suas angústias, anseios, medos, tristezas, decepções, experiências negativas e também suas realizações, progressos e boas experiências em relação a temática. A partir desse relato o tema Economia solidária foi trabalhado em sala de aula e gerou muita curiosidade, bem como, interesse por parte dos alunos. Com base no estudo e diálogo, a economia solidária e consequentemente o cooperativismo entrou em pauta, tornando-se o foco da discussão.

Nesse aspecto Pedrini e Oliveira (2007) esclarecem sobre o tema:

A economia solidária é, em tese, um movimento que busca dar organicidade à economia popular, seja ela indígena, quilombola, dos trabalhadores urbanos, rurais ou de qualquer outro grupo social que, vivendo do próprio trabalho, busca garantir a reprodução ampliada da vida e não do capital. Surge, portanto de forças populares que, ao longo da trajetória da história, vem tecendo não apenas uma alternativa de geração de trabalho e renda para a classe trabalhadora, mas, principalmente, relações econômicas, políticas e sociais pautadas na sustentabilidade social, econômica, política e cultural. Constitui-se em uma resposta à crise do mundo do trabalho e aos reflexos trazidos pela acumulação flexível do capital. Tem um passado ancorado na solidariedade popular e nas lutas de emancipação de vários grupos e povos de nossa história (Pedrini e Oliveira, 2007, p. 112).

Considerando a proposta de funcionamento e de geração de renda na economia solidária, os alunos interessaram-se muito pelo tema, que veio ao encontro dos anseios que fazem parte do contexto dos mesmos, pois oferece oportunidades diferenciadas de trabalho.

De acordo com Tiriba (2006), as práticas da economia solidária, ao proporem novos valores, contribuem para a elevação da autoestima dos trabalhadores e estimulam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades como seres humanos.

Alguns alunos não sabiam muito sobre o assunto, outros, porém, se familiarizaram com o tema assim que entenderam do que se tratava, pois, em algumas comunidades existem cooperativas em pleno funcionamento. A cooperativa pode ser definida da seguinte forma (PORTAL DO EMPREENDEDOR, 2014):

Entidades Cooperativas são aquelas que exercem as atividades na forma de lei específica, por meio de atos cooperativos, que se traduzem na prestação de serviços diretos aos seus associados, sem objetivo de lucro, para obterem em comum melhores resultados para cada um deles em particular. Identificam-se de acordo com o objeto ou pela natureza das atividades desenvolvidas por elas, ou por seus associados.

Conforme o tema foi sendo discutido e compreendido, os alunos se motivaram, pois perceberam a economia solidária como uma estratégia de enfrentamento da exclusão social, bem como uma prática possível e que se encaixava nas muitas diversidades existentes dentro da sala de aula, considerando que a economia solidária tem por base a geração de renda de forma coletiva, justa, democrática e cooperativa.

Na euforia da compreensão do tema e da percepção de que a economia solidária e as cooperativas não são um sonho tão distante do contexto real surgiu à ideia, por parte dos alunos, da simulação de uma cooperativa, ideia que foi aprovada pela turma toda com muito entusiasmo. Nesse momento a desafiada fui eu, pois não pensei que o tema fosse despertar tanto interesse e, além disso, gerar uma práxis, pois eles partiram do conhecimento teórico para uma prática real.

A partir disso, surgiu a ideia de fazer sabão caseiro e vender a produção para que a arrecadação fosse voltada para uma atividade com a turma. Foram elaboradas as etapas do trabalho, desde como se cria uma cooperativa até a aquisição da matéria-prima para a produção do sabão. Foram estabelecidas metas e objetivos para a atividade.

Todos participaram com a simulação de cargos que fazem parte da cooperativa, dividindo responsabilidades no desenvolvimento do trabalho de confecção do sabão artesanal. A ideia do sabão surgiu a partir da

preocupação da turma com o uso e o consumo consciente dos produtos em benefício do meio ambiente.

O sabão foi produzido na minha casa, pela questão da necessidade de utensílios e espaço, cada aluno ficou com uma parte para consumo próprio e o restante foi vendido na escola e para os familiares e amigos da turma. O sabão foi identificado e devidamente embalado para a venda externa. A renda arrecadada foi utilizada para pagar um jantar em um restaurante da cidade que serve comida japonesa, a qual todos queriam experimentar.

O resultado foi, com certeza, satisfatório e possibilitou aos alunos entenderem uma realidade até então desconhecida. Além disso, foi possível resgatar a autoestima da turma de forma que percebessem no cooperativismo uma oportunidade de ter uma ocupação digna e uma fonte de renda viável. Eles sentiram-se realmente protagonistas de um fazer, pois tomavam as decisões, escolhiam, definiam ações, sempre em reuniões organizadas e registradas.

Considerações finais

Encontram-se aqui, reflexos de uma práxis. Observar o resultado do trabalho realizado, fazer uma autoavaliação sobre ele, considerando os objetivos alcançados é uma oportunidade ímpar para o fazer docente.

O público da EJA – Educação de Jovens e Adultos é peculiar, ou seja, apresenta características que permitem ao professor elaborar seu planejamento de forma a atender às suas expectativas, bem como, estimular a continuidade da escolarização, considerando que são alunos adultos.

Essa atividade foi de extrema importância para a turma, pois serviu para estimular a autoestima e a emancipação dos alunos no sentido de perceberem que existem outras formas de geração de renda que atendem a todos os públicos, além do mercado formal de trabalho.

Trabalhar com uma atividade sugerida e escolhida por eles foi muito gratificante para o grupo todo, pois se sentiram cidadãos atuantes e autônomos no meio em que estão inseridos, enfrentando seus medos,

angústias, bem como, valorizando-se enquanto sujeitos. E, assim, vale retomar a questão da autonomia discutida nos encontros do GT EJA, pois a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

Referências

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

BRANDÃO, Z. *et al.* O Estado da Arte da Pesquisa Sobre a Evasão e a Repetência. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, p. 69, maio/ago. 1983.

FUKUI, Jean C. **Currículo e cultura. Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEDRINI, D. M.; OLIVEIRA, A. L. A economia solidária como estratégia de desenvolvimento. **Emancipação**, v. 7, n. 1, p. 111-133, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2006.

TIRIBA, L. **O lugar da economia solidária na educação e o lugar da educação na economia solidária**. São Paulo, 2006. Palestra realizada na Universidade de São Paulo. IV Encontro Internacional de Economia Solidária, em junho de 2006. Disponível em:

Endereço de internet

PORTAL DO EMPREENDEDOR. **NBC T 10.8 – Entidades cooperativas** Disponível em: <<http://www.portaldoempreendedor.gov.br/legislacao/cooperativa>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

A prática docente na EJA: possibilidade de (trans)formação social

Graciane Trindade Petersen

Introdução

Pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar uma metodologia que tenha como foco principal o compromisso social do professor, indo muito além do simples ato de ensinar, de transmitir conhecimentos, pois “nossa prática pedagógica não é um transmitir sem alma, sem desejo e emoção” (BRUNEL, 2004, p. 64). Felizmente, essa oportunidade de refletir sobre a nossa prática tem sido oferecida no Grupo de Trabalho da EJA do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014.

É de longa data que defendemos que o professor de EJA deve perceber seu aluno como um sujeito completo que já passou por muitas vivências e experiências e que traz um vasto conhecimento; é um sujeito social. Ser professor nessa modalidade é acima de tudo interessar-se por essa história de vida e assim respeitar a diversidade, a heterogeneidade existente em uma sala de aula. Brunel (2004, p. 81) defende que “cada aluno é um ser humano original, e nestes espaços, onde a diversidade se faz presente, conhecer um pouco a história individual de cada um é imprescindível”.

O professor deve ter um olhar, uma postura e uma prática diferenciada com os alunos da EJA: saber ouvi-los para proporcionar um ambiente de diálogo. É pela interação entre a professora e o aluno que se descobrem as dificuldades, os desejos, e a real significação de aquele aluno estar neste contexto escolar e não na escola regular. Não há como trabalhar na EJA sem levar isso tudo em conta, pois de acordo com Bins:

As aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social que está inserido e para descobrir quais são as necessidades dos alunos nós precisamos parar e prestar atenção no aluno, nas suas falas como sendo um ser único, dessa maneira nós teremos êxito em nossas trocas de saberes e poderemos cientificizar os saberes trazidos por cada um (BINS, 2010, p. 111).

Nesse sentido, vale lembrar que o ser humano se diferencia pela fala e é nela que ele se mostra, desnuda, e tem sim como intenção fazer uma troca, o que, infelizmente, muitas vezes, lhe é negado no espaço escolar.

Uma prática possível, agora registrada

Somos todos diferentes uns dos outros, confirmando esse pensamento Moraes (2007, p. 17) defende que “a diversidade é e sempre foi a tônica da Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, pensar em uma metodologia que respeite e valorize as diferenças torna-se indispensável”.

O NEEJA Érico Veríssimo recebe alunos de 26 municípios, que são movidos em busca do ensino porque necessitam concluir um curso, por imposição de seus ambientes de trabalho, ou para se tornarem futuros técnicos ou cursar a faculdade. Sendo que “muitos desses sujeitos retornam à escola com a esperança de melhorar suas formas de sobrevivência, a sua autoimagem, a estabilidade nos empregos (LOCH, 2009, p. 25)”. Por isso, devemos ter um envolvimento ainda maior com cada um, na sua singularidade.

O professor de EJA deve ter claro em suas práticas que o respeito às diversidades e ao heterogêneo é fundamental, visto que a faixa etária dos alunos flutua entre 18 a 70 anos e os interesses que os trazem ao NEEJA são os mais diversos. Assim, nós, professores, devemos estar atentos ao que os alunos nos dizem. Afinal, “construir elos entre o cotidiano atual dos jovens e o seu passado pareceu ser pertinente para que se pudesse entender como chegaram até ali [...] (BRUNEL, 2004, p. 31) ”.

Para Paulo Freire (1987, p. 13), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, elaboramos apostilas, contendo textos filosóficos para serem discutidos semanalmente com os alunos que vêm cumprir a carga horária conosco. Nos encontros previstos, oportunizamos a leitura e o debate dos textos da apostila e temas escolhidos por eles. Em seguida, eles recebem orientação dos novos títulos que devem ser lidos em casa e, ao retornar às próximas aulas, expõem sua opinião, suas dúvidas e seus questionamentos. Os alunos que trabalharam com os textos foram os de F7 (1º ano do Ensino Médio). Eles debateram os temas entre si e os contextualizaram com sua práxis.

Com esse trabalho ficamos conhecendo muito mais sobre o nosso aluno, principalmente com o texto *Alegoria da Caverna*, de Platão. Como temos alunos que vêm do sistema prisional, a relação foi imediata, mas não com o fato de estarem reclusos, e, sim, com a possibilidade de pensarem novos objetivos, trilharem novos caminhos, redefinirem suas vidas de outra forma e não mais daquelas anteriores à prisão. Também os alunos com faixa etária mais avançada comentaram: “voltar para a escola foi um sair da caverna assim como fez o filósofo, profe.” Palavras da aluna Gracília, que sonha em ser radiologista e hoje é empregada doméstica.

Os debates são sempre interessantes, pois todos podem fazer suas argumentações e questionamentos, o que abre espaço para oportunizar a inserção de conteúdos. A possibilidade de um debate permite o desenvolvimento de habilidades como a argumentação, o raciocínio crítico, a expressão escrita e oral. Sendo assim, tal atividade é importante por uma questão social, visto que as habilidades mencionadas são imprescindíveis no dia a dia do aluno enquanto cidadão ativo na sociedade.

Convém retomar as palavras de Pinto:

A educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que se adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 2006, p. 52-3).

Somente aprendemos quando aquilo que querem nos ensinar faz sentido, tem algum significado em nossas vidas. Quando elaboramos atividades levando em conta essa metodologia, podemos dizer que o aluno se sente parte do processo, e não um a mais. Ele poderá construir sua autonomia a partir daí. Nós, do sucesso dessa prática, podemos depreender claramente que o aluno deve ser ouvido, entendido e sua vontade deve ser satisfeita, o que Nogueira (2009, p. 2) explica:

Cabe ao professor perceber o que os alunos almejam com os estudos e com essa informação ele deve construir uma prática para atender as diferentes necessidades de aprendizagem. Deixar que cada aluno contribua com suas lembranças e experiências é fundamental para que todos se sintam inseridos nesse processo.

A disciplina de Filosofia tem um papel muito importante quando tratamos de formar alunos críticos, autônomos e participativos sociais. No entanto, a diferença está na metodologia utilizada; esta poderá fazer com que o aluno se encante e busque cada vez mais se aprofundar pelas temáticas abordadas ou se afaste para todo o sempre. O ensino da Filosofia na EJA é necessário por conta da importância dessa área para o desenvolvimento do pensamento crítico, da compreensão da história e da historicidade do ser humano, permitindo um entendimento mais amplo sobre as próprias relações pessoais e laços sociais. Entender o passado e o presente permite que se entendam as ferramentas de transformação do mundo, e possibilitam que o sujeito seja ativo na sociedade, tendo consciência do próprio agir (SANTOS, 2007, p. 116).

A importância da filosofia, portanto, é evidente, em qualquer nível da vida e em qualquer contexto: sem o processo de conscientização cada vez maior das regras, talvez seja impossível avaliar ou fazer qualquer mudança racional deliberada em nossa vida (WILSON, 2001, p. 136-137 *apud* SANTOS, 2007, p. 117).

Percebe-se que depois dessas práticas, os alunos sentem-se pertencentes ao NEEJA e com um forte vínculo com o professor. Entende-se a prática como bem-sucedida quando o próprio aluno expressa sua felicidade com o professor, mostra crescimento cognitivo, exerce sua autonomia e desenvolve suas atividades com saber e vontade. Vale reforçar que “[...] quando o aluno chega à escola, ele encontra um professor que poderá ser muito importante na sua vida escolar, poderá desencadear futuros sucessos ou novas rupturas” (BRUNEL, 2004, p. 81).

Comprovando isso, relato a fala da aluna Sandra: “Professora, fui arrumar a estante de livros de minha casa e encontrei um livro que meu marido passou a vida lendo e relendo. Resolvi ler para ver do que se tratava e quando comecei a ler, lembrei da senhora e trouxe o livro para lhe dar de presente.” A edição do livro é de 1956; foi comovente e emocionante o recebimento do presente.

O sujeito professor sabe perfeitamente quando faz a diferença na vida de seus alunos. A atitude da aluna nos compromete ainda mais em nossa prática cotidiana. Durante nossa vida, no magistério buscamos sempre a formação continuada e talvez isso nos tornou um pouco mais atentos à necessidade de uma inovação constante. Percebemos que para fazer a diferença é necessário rever conceitos, inovar práticas, aprofundar teorias, mas principalmente ter um olhar sensível às singularidades dos alunos, incluindo-se aqui, as dificuldades, os sonhos, desejos e aspirações.

Por fim, para ser professor na EJA é preciso levar muito a sério a teoria freireana de que todos aprendem, mesmo que em lugar e de formas diferentes. É o fazer do professor que fará com que o crescimento ocorra, ou não.

Considerações finais

O professor deve ser um mediador de conhecimentos, e deve estar claro que tem um papel fundamental em abrir espaço para os debates. Guerra (2006, p. 1), confirmando, diz que o espaço do diálogo é condição fundamental para se conceber a linguagem de cada ato humano no cotidiano.

Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil. Numa sociedade tão hierarquizada como a brasileira, nossos alunos e alunas, geralmente, desenvolvem as ocupações mais subalternas, nas quais o que mais se tem a fazer é obedecer a uma série de chefes, patrões, gerentes. [...] entretanto, como queremos formar cidadãos críticos e atuantes, não podemos esquecer que, provavelmente, a EJA é o único espaço na vida desses alunos onde a prática de pensar de forma organizada tem lugar. É uma imensa responsabilidade! (BRASIL, 2006, p. 07).

Sendo assim, a prática de debater, fez-se exitosa entre professor e alunos, não só por aquele ter prendido a atenção dos educandos, mas porque permitiu que eles se construíssem melhor um pouco a cada debate, saindo de lá com mais conhecimento na bagagem, e, tão importante quanto, mais capazes na sua cidadania e autonomia. Somente através de uma prática (trans)formadora é que poderemos falar em protagonismo, emancipação, autonomia. Isso feito, temos o direito de discutir uma escola que inclui e não exclui, que seja espaço de construção, através da valorização das individualidades, do respeito com as diferenças, com a cultura de cada um, onde a educação é o elemento essencial para um mundo melhor.

Escrever este relato também fez a diferença, pois, com certeza, ao relê-lo farei questionamentos sobre como posso melhorar minha prática, para que com isso eu possa ampliar o conhecimento dos meus alunos, fazendo com que eles consigam modificar positivamente, mesmo que em parte, o seu cotidiano.

Referências

BINS, Katuscha Lara Genro. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula, *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC, 2006.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUERRA, Maria José. Da unidade do diálogo da EJA ao respeito à diversidade para a vida humana. **Revista Alfabetização Solidária**. Disponível em: <http://cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_MariaJoseGuerra.pdf> Acesso em: 12 nov. 2006.

LOCH, Jussara M. de P. Planejamento e avaliação em EJA. In: _____. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 13-21.

NOGUEIRA, Renata Coelho. **A perspectiva do ensino de história na EJA: a partir dos instrumentos avaliativos**. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=877>. Acesso em: 25 mar. 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez. 2006.

SANTOS, Marluce Cavalcanti. Ciências sociais na educação de jovens e adultos em processo de alfabetização na perspectiva do letramento. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: Referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: Mec; Ufal, 2007.

Educação de jovens e adultos no núcleo de Três de Maio-RS

Erlei Conrad¹⁴

Janete Bonapaz Felten¹⁵

Miguelângelo Corteze¹⁶

Retomada histórica e legal do NEEJACP

Para escrever a história do NEEJACP se faz necessário voltar um pouco no tempo, quando foi criado o Núcleo de Orientação do Ensino Supletivo (NOES) no ano de 1982¹⁷. Na época o povo nas ruas exigia do Brasil mudanças, mas como se estava ainda no período da ditadura civil-militar (1964-1984), que já mostrava sinais de esgotamento, as mudanças ocorriam de forma lenta e gradual. É importante lembrar que os movimentos sociais e principalmente as classes trabalhadoras pagaram muito alto na luta pela redemocratização do País debaixo da tortura e censura, estabelecidas de forma intolerante. Nesse período, conhecido também como “anos de chumbo”, predominava a repressão e o autoritarismo imposto pelos militares com o apoio de civis. O cerceamento das liberdades políticas, sociais e culturais e a perseguição

¹⁴ Pós-graduação em Geografia pela UFSM Polo UAB de Três de Maio, professora de Geografia do NEEJACP.

¹⁵ Pós-graduação em TICs pela UFSM Polo UAB de Três de Maio e professora de Matemática do NEEJACP.

¹⁶ Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, professor de História do NEEJACP.

¹⁷ Justificativa do Parecer 429/2002 do Conselho Estadual de Educação do RS.

política assumiam diversas formas como expurgo, cassação, banimento, prisão, sequestro, tortura, morte e desaparecimento dos opositores do regime¹⁸, questões que estão sendo aos poucos reveladas pela Comissão Nacional da Verdade¹⁹.

Como consequência dessa realidade é importante lembrar que a educação nunca é neutra e por isso não estava voltada para incluir todas as necessidades da classe trabalhadora. Ao contrário, instalavam-se com velocidade os interesses do capitalismo internacional, espalhando “sombra” sobre o País. Tal projeto atendeu aos desejos da classe dominante nacional para a manutenção de seu plano hegemônico político e econômico excludente. Freire (1996, p. 110) crê, mesmo depois desse período, que “nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação”.

Desde que Freire escreveu isso até hoje se passaram quase 20 anos, porém continua mais atual do que nunca. Mesmo vivendo agora uma realidade democrática que estimula através de diversas políticas públicas a inclusão e a participação popular, muito ainda falta muito para superar as cicatrizes da ditadura. Perdoem-nos a simplicidade das palavras temperadas num tom de desabafo, mas por muitos anos os professores da educação básica não eram provocados a escrever. Estamos sendo desafiados agora e enfrentamos esse desafio como aprendizes. A escrita deveria ser uma prática cotidiana do educador. Estamos, portanto, diante de um impasse onde a rebeldia duela contra a obediência. Será que vamos conseguir escrever? De início, dá para perceber que o ato de escrever liberta ampliando as possibilidades de compreender a unilateralidade imposta pelo respeito incondicional ao superior, à hierarquia e à disciplina. Na escola, quem aprendia repetir, decorar e reproduzir passava de ano. Não criar, mas copiar e obedecer às ordens. Não dá para esquecer tudo isso.

¹⁸ Rodeghero, Carla Simone. (p.10) Caderno Pedagógico: Não calo, grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul; Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

¹⁹ A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei n. 12.528/2011, instituída em 16 de maio de 2012 e tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

É claro que esse processo não ocorreu sem resistência, mas uma, duas ou mais gerações sentiram o peso da bota militar no pescoço, como um arame farpado submerso, transformando um lago tranquilo numa armadilha perigosa e invisível. Éramos jovens ou crianças e a educação foi uma das áreas mais afetadas.

Os anos de 1960, 1970 e 1980 instituíram práticas pedagógicas espelhadas em métodos de transmissão de conteúdos superficiais, fragmentados e descontextualizados; de silenciamento e disciplinamento dos educandos; de formas de avaliação classificatória e excludentes que objetivam a reprodução dos saberes estabelecidos, sem espaços para o exercício de questionamentos, dúvidas e para a formação da consciência crítica (JÉLVEZ, 2013, p. 125).

O NOES nasce nesse contexto cinzento, em paralelo com as políticas públicas da época, atreladas nessa ideologia internacionalizante e alienadora. Não representava em sua origem a proposta de educação cidadã defendida por Paulo Freire, mas uma ação muito tímida para o enfrentamento dos altos índices de exclusão.

O NOES surge nessa onda com a finalidade de orientar os alunos para os exames supletivos. Não vamos aqui discutir muito sobre a metodologia desses exames. Não há dúvida que eles foram e estão sendo importantes para muitos jovens e adultos, mas a prática tem carências para a constituição de cidadãos mais críticos. O NOES abria a possibilidade, logo na sua instalação, para os professores orientarem individualmente os alunos, diante de um estudo realizado por meio de módulos instrucionais. Inicialmente a procura das aulas para os exames supletivos oferecidos pelo Estado não era muito grande e era feita principalmente por pessoas que já haviam deixado de estudar por vários anos. Essa situação, contudo, não se repetia no dia dos exames quando o número de pessoas que compareciam para realizar os exames era bem maior.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), a educação passa a ser entendida, segundo o Art. 205 como um "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para efetivar a “educação como um direito de todos” e o “preparo para o exercício da cidadania” a parte destinada para os jovens e adultos estava resumida aos exames supletivos e isso necessitava ser revisto, ou o preparo para o exercício da cidadania ficava prejudicado.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96 reafirma a CF/88 garantindo especificamente a educação voltada para os Jovens e Adultos numa situação mais apropriada ao regime democrático.

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Brasil, LDBEN, 1996, Art.4º).

A LDBEN especifica, através da frase que determina o dever do Estado para a Educação de Jovens e Adultos: “inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

No seu Art. 37 a lei preconiza também que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 37).

Esse artigo, além da gratuidade na educação de Jovens e Adultos, garante “oportunidades educacionais apropriadas”, ou seja, as aulas precisam considerar as características, os interesses e as condições de vida e trabalho desse grupo.

O Art. 38 é mais específico ainda, definindo os exames para os Jovens e Adultos:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 38).

O Conselho Estadual de Educação (CEE/RS) através do Parecer n. 774/99²⁰, no subitem 5.2 assim se pronunciou sobre o assunto: “com o objetivo de oferecer educação de jovens e adultos, as Secretarias de Educação – Estadual ou Municipais – poderão criar estabelecimentos próprios para este fim que serão designados Núcleos de Educação de Jovens e Adultos”.

O Parecer n. 429/2002 do CEE/RS foi favorável à criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, em Três de Maio. A justificativa do pedido realizado pelo Of. n. 730/2001, da 17ª CRE, destaca alguns motivos: 1º O aumento expressivo nos últimos anos do êxodo rural no município e na região; 2º Tanto na cidade como no campo, a escolaridade é baixa; 3º Muitas pessoas são analfabetas ou não completaram o ensino fundamental; 4º O mercado de trabalho é cada vez mais exigente em termos de escolaridade; 5º É expressivo o aumento do número de pessoas que se inscrevem para realizar os exames supletivos; 6º São altos os índices de abstenção e de reprovação nos exames supletivos.

Consta ainda na justificativa que, a partir do ano 2000, várias mudanças importantes aconteceram no Núcleo, dentre elas a sede própria e bem localizada, maior e melhor espaço físico e ampliação do quadro de recursos humanos. Segundo esse documento o Núcleo atendeu em 2001, 120 educandos do ensino fundamental e 40 alunos do ensino médio.

Através do Decreto Estadual n. 41.630, de 24 de maio de 2002, foi criado e denominado o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Paulo Freire, de Três de Maio/RS.

²⁰ www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3137.htm

Art. 1º - Fica criado e denominado o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Paulo Freire, no Município de Três de Maio. Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 24 de maio de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, n.2002).

O ato a seguir é o Parecer n. 1.493/2002, de 18/12/2002, que credencia e autoriza o NEEJA de Três de Maio a oferecer os exames supletivos. No ano de 2004, o Núcleo devidamente estruturado, inicia a aplicação dos exames supletivos fracionados conforme orientações da 17ª CRE.

Atualmente os exames fracionados estão regulamentados na Resolução n. 313, de 16 de março de 2011 do CEE/RS que consolida normas relativamente à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências, em consonância com as diretrizes nacionais fixadas nas Resoluções CNE/CEB n. 3/2010 e n. 7/2010.

Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA, mantidos exclusivamente pelo Poder Público, credenciados por este Conselho, com regimento próprio, podem oferecer: a) exames supletivos, que podem ser fracionados em provas parciais relativas à determinada área do conhecimento ou componente do currículo do ensino fundamental ou médio, de acordo com a base comum nacional estabelecida pela LDB e as matrizes curriculares do ENCEEJA e do ENEM, respectivamente; b) programas de apoio para candidatos aos exames supletivos, com metodologia adequada aos jovens e adultos, por meio de atividades presenciais e/ou a distância, conforme cronograma estabelecido pela instituição e aprovado pela mantenedora; c) programas correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental, sem prévia autorização deste Conselho; e d) programas de alfabetização de jovens e adultos, de oferta livre (Resolução 313, 2011, Art.9º).

O Art. 11 dessa mesma Resolução regulamenta sobre a certificação dos concluintes:

Cabe aos NEEJA certificar a conclusão de componentes curriculares, áreas do conhecimento, ou a conclusão de curso do ensino fundamental ou do ensino médio na modalidade de EJA, aos candidatos aprovados nos exames que oferece, conforme o caso (Resolução 313, 2011, Art.11º).

O Parecer CNE/CEB n. 5/2011 destaca a educação escolar como um direito social porque ela “representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais”. Esse parecer constituiu-se num importante instrumento normativo reafirmando a CF/88 e a LDBEN.

O item 4.3 desse parecer trata especificamente da educação de jovens e adultos. O documento descreve o inciso I do art. 208 da CF/88 quando determina que a efetivação do dever do Estado para com a educação só ocorre “mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria”.

A LDBEM, no inciso VII do art. 4º, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. O art. 37 traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Parecer n.5/2011 CNE/CEB).

Depois desse resgate histórico e legal que transformou o NOES em NEEJACP vamos descrever as principais características do Núcleo de Três de Maio, na atualidade.

Características atuais do NEEJACP de Três de Maio/RS

Atualmente, o NEEJACP encontra-se funcionando regularmente nos turnos vespertino e noturno. Nesse ano de 2014, o Núcleo está oferecendo possibilidade de escolarização no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) para 750 jovens e adultos inscritos. Esse público varia entre 15 e 51 anos, conforme destacam os gráficos a seguir. A oferta funciona na perspectiva de fases do conhecimento, distribuídas em quatro oportunidades de avanço durante o ano, ou seja, quatro vezes ao ano ocorrem os exames fracionados. São quatro fases para o EF e quatro para o EM, de modo que é possível ao estudante que obtém sucesso contínuo concluir os anos finais do EF e todo o EM num período de dois anos.

Os exames fracionados são aplicados na Escola Estadual de Ensino Médio Castelo Branco pelo número elevado de inscritos. Os exames abrangem todos os componentes curriculares das áreas de conhecimento. O Núcleo oferece aulas regulares diárias para os interessados e procura desenvolver oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho; no entanto a heterogeneidade, especialmente na idade e nos motivos de procurar essa modalidade, dificulta a efetivação dessa diretriz.

Outro fator importante é sobre a irregularidade da presença, ou seja, a presença não é obrigatória. Como em sua grande maioria são alunos trabalhadores esse fator influencia fortemente o planejamento e os resultados do processo. Muitas aulas, mesmo as que buscam partir do conhecimento e da cultura popular, ainda permanecem baseadas na exposição de conteúdos.

Essa situação denota uma dificuldade que o Núcleo está preocupado em superar, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, 25). Essa fragilidade aos poucos está sendo superada pela relação que os educadores constroem em sala de aula com a realidade concreta, através do saber e da experiência popular, desenvolvida em conjunto com os educandos diante dos conceitos teóricos. Freire (1996, p. 33) nos

ajuda quando pergunta: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? ”.

Os exames deveriam ser elaborados 100% levando em conta a orientação da LDBEN (Art. 37) no sentido de orientar a proposta pedagógica às características, necessidades e conhecimentos dos estudantes ou inscritos, relacionando-a a partir de vivências e do mundo do trabalho. O problema está que esse método de avaliação, baseado exclusivamente nos exames fracionados, está muito mais relacionado ao modelo seletivo, que classifica os aptos dos inaptos, reduzindo o método e dificultando o desenvolvimento de uma avaliação na perspectiva emancipatória.

Segundo Luckesi (2002, p. 44), “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos”. A avaliação entendida nessa perspectiva pode ajudar tanto o professor como o aluno na autoavaliação e, em conjunto, encontrar uma forma de prosseguir no processo, redirecionando, quando necessário, a caminhada.

O professor dessa modalidade de educação requer especificidades diferentes daquelas da escola regular. Para trabalhar com esse público, que já traz para a sala de aula uma leitura mais ampliada do mundo (Freire, 1996), é importante o educador estar integrado com o Projeto Político-Pedagógico, base de seu plano de trabalho. Estes jovens e adultos buscam apropriar-se na leitura, na escrita e nos números para compreender melhor o mundo globalizado.

Estamos, portanto, diante de uma situação que necessita ser superada. São nessas situações que as ideias surgem. E por que não construir uma proposta pedagógica para o NEEJACP que contemple mais as possibilidades de construir a cidadania na perspectiva de uma concepção educacional emancipatória?

Atualmente, atuam nas áreas do conhecimento um total de 14 professores, um diretor e três agentes educacionais, sendo duas secretárias e uma agente de limpeza. Com esse grupo é perfeitamente possível ensinar sem ser escravo exclusivamente da transferência dos conhecimentos e conteúdos descolados da realidade e do contexto social. Isso em grande medida já ocorre, pois, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, que são socialmente construídos na sua vida

cotidiana, assim como ensinava Freire (1996). Ensinar deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimentos entre professor e aluno.

O professor do NEEJACP organiza recursos de ensino que permitem aos alunos construir e reconstruir conceitos. Essa leitura não pode basear-se apenas em informações, mas em estratégias diversificadas como textos, imagens, representações gráficas, relacionadas com o estudo do meio, de modo que os alunos consigam enxergar sentido nos conteúdos da escola. Os componentes curriculares, nessa lógica, podem proporcionar maior aproximação entre o local e o global, fornecendo uma visão mais completa do espaço, do tempo e da sociedade.

O Núcleo, como espaço público educativo, proporciona atividades em sala de aula que procuram dar nova significação e sentido aos jovens e adultos que procuram melhorar sua presença no mercado de trabalho. Por isso essa educação oferecida possui muita importância para esses jovens e adultos que se esforçam para obter bons resultados, não só pela satisfação da aprendizagem, mas pelo significado que tem esse conhecimento tanto para o mundo do trabalho, como para prosseguir os estudos. Diversos estudantes do NEEJACP estão cursando o ensino superior²¹.

O NEEJACP possui um prédio próprio com dois pisos e 6 salas de aula, todas com ar condicionado. Possui também sala de informática com dezoito computadores, uma biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala da direção e coordenação, três banheiros, um pequeno pátio e uma sala de espera com uma mesa redonda para leitura.

Algumas dificuldades fazem parte, como não haver professor substituto ou um responsável pela biblioteca. Mesmo assim o Núcleo funciona e atende a seus alunos, que aos poucos estão conseguindo avançar em seus estudos. Além disso, e muito mais importante, está o resultado subjetivo, aquele que ninguém mede com números, porque se constitui lentamente na atitude de voltar à escola. Essa vontade possível de ler na expressão dos olhos, nos gestos ou na condição individual de sucesso, daqueles que por diversos motivos estavam excluídos e que

²¹ Foi publicado o livro de João Tarcísio Endres. "Capitão Hortêncio e seus filhos construindo Giruá". Horizontina: SR Gráfica, 2014. O autor é ex-aluno do NEEJACP e está no último ano da graduação de História na UNIJUÍ.

estão conseguindo dar passos na escola, mesmo trabalhando 8 horas por dia, é estimulada pelos professores. Uma aluna, por exemplo, relatou que quando era criança seu pai não permitiu ela ficar na escola. Quando casou o marido também proibiu. Agora, com mais de 45 anos, não vive mais com ele e conseguiu voltar, ou seja, 35 anos depois. Outra relatou que vivia numa situação de escravidão e com 14 anos fugiu de casa. Casou, criou seus filhos e agora está realizando um sonho: o sonho de estudar. São relatos como esses que justificam a existência e a continuidade de políticas públicas voltadas aos jovens e adultos na área da educação.

Em 2014, nas duas primeiras oportunidades, concluíram o EM 43 alunos e o EF 20 alunos, mas esses números serão apresentados e analisados em seguida.

Diagnóstico do NEEJACP

O diagnóstico foi realizado por amostragem voluntária através da identificação sócio-histórica dos estudantes. 60 alunos participaram, dos quais 37 mulheres e 23 homens, totalizando 10,34 % dos inscritos. Através de um questionário, aplicado no mês de agosto desse ano aos estudantes do EF e do EM, foi possível identificar alguns números importantes sobre o perfil e os diferentes motivos da procura dessa modalidade de educação, necessários para a análise conjuntural, conforme segue:

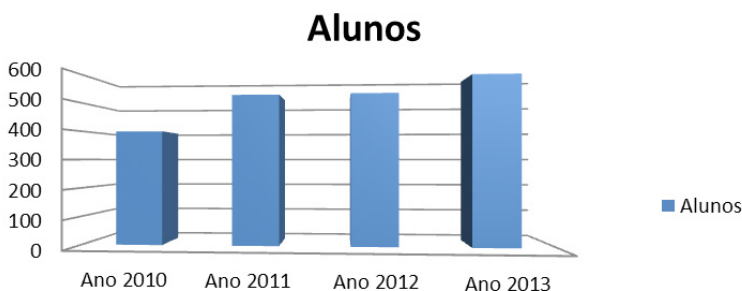


Gráfico 1- Alunos inscritos de 2010 a 2014

Em 2001 foram atendidos 120 alunos do EF e 40 do EM, totalizando 160. O número de alunos inscritos no ano de 2010 atingiu 399, em 2011, 525, em 2012, 528, em 2013, 590 e no ano de 2014 até o mês

de setembro já chegou a 750. Conforme os números apresentados, relacionando-os com a década anterior ao primeiro ano do gráfico (2001 a 2010), o número de alunos mais do que dobrou, saindo de 160 para 399, representando um acréscimo de 239 alunos, ou 249% a mais; Esse fenômeno se repete entre os anos de 2010 a 2014, porém num período mais curto, ou seja, em apenas 5 anos, o número de alunos também dobrou, saindo de 399 para 750 até setembro, mas a previsão é passar de 900 nesse ano, segundo o diretor. Fazendo o cálculo pela previsão, o acréscimo é de 501 alunos, ou 225% a mais. Esses dados permitem concluir que o número de alunos mais que dobrou (de 239 para 501) no mesmo tempo em que o período diminuiu pela metade (de dez para 5 anos). Esse levantamento confirma a questão central do aumento acelerado da procura dessa modalidade, mais ainda não responde quais seriam os motivos dessa grande procura, ou seja, quais fatores explicam esse aumento expressivo e crescente de alunos.

Desse total de alunos inscritos, quantos conseguiram concluir o EF e o EM?

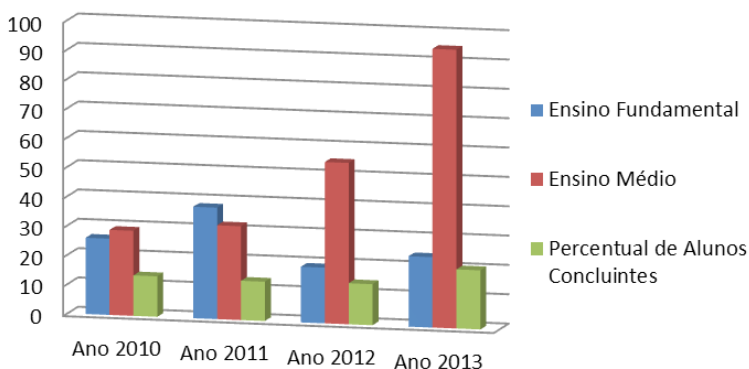


Gráfico 2 - Alunos concluintes EF de 201 a 2014

Conforme dados do Gráfico 2, percebe-se que os números de alunos concluintes do ano de 2010 foram 26 do EF e 29 do EM, totalizando 55, com 13,78%. Em 2011 foram 38 alunos do EF e 32 do EM, totalizando 70, com 13,4%. No ano de 2012 foram 19 alunos do EF e 55 do EM, totalizando 74, com 14,01%. Em 2013 foram 24 alunos do EF e 95 do EM, totalizando 119, com 20,16%. Já no 1º semestre do ano de 2014 foram 20 alunos do EF e 43 do EM, totalizando 63, com 10,86%. Na questão

percentual de concluintes a variação do número se mantém pequena, ou seja, 2010 13,78%, 2011 13,4%, 2012 14,01% e 2013 20,16%. Analisando o número de concluintes no total temos 2010, 55, 2011, 70, 2012, 74, 2013, 119 e 2014 até o momento 63, isto é, o número dos concluintes está aumentando de forma crescente e contínua, fenômeno que deve se repetir em 2014.

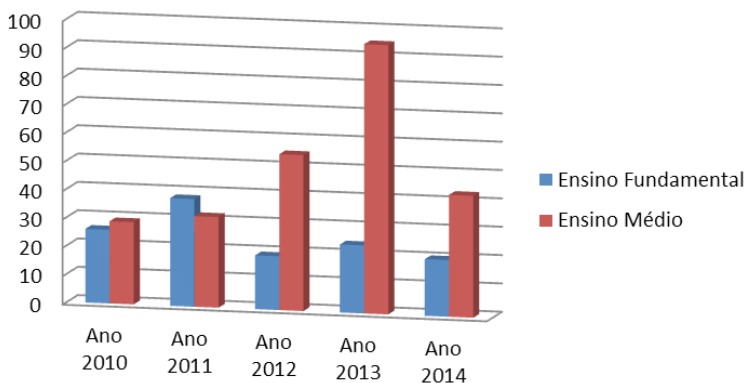


Gráfico 3 - Alunos Concluintes do EF e EM

Conforme os dados do gráfico 3, constatou-se que o número de alunos concluintes do ano de 2010 até o ano de 2012 teve um aumento gradativamente crescente tanto para o EF quanto para o EM; em 2013 mais que dobrou o número de alunos na escola, sendo 24 alunos do EF e 95 alunos do EM. Nesse ano de 2014, foram 20 alunos do EF e 43 alunos do EM até o final do 1º semestre.

Alunos

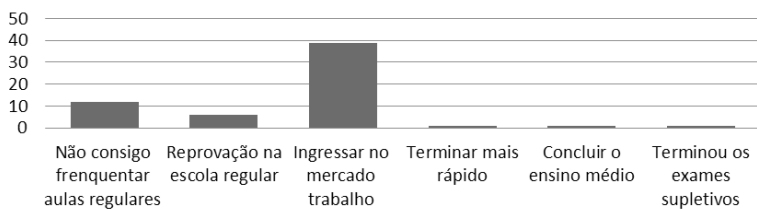


Gráfico 4 - Motivo que os levou a escolherem o NEEJACP

O motivo principal que levou os alunos a escolher o NEEJACP foi a formação mínima para ingressar ou avançar no mercado de trabalho, que

ficou com 39 %. Não conseguem frequentar aulas regulares ficou com 12 %. Devido à reprovação na escola regular ficou com 6% e os outros fatores pontuaram muito pouco.

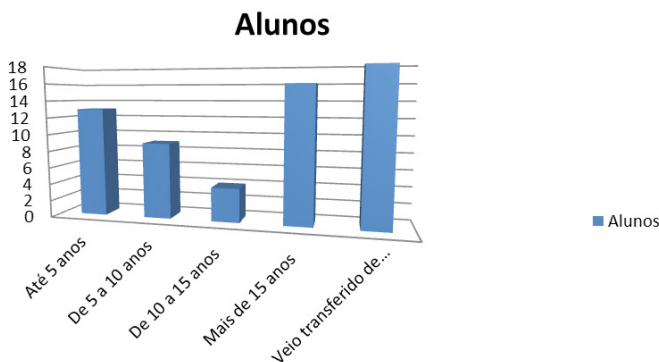


Gráfico 5 - O tempo que cada um ficou sem estudar

Nesse gráfico constatou-se que a maioria veio transferido de outra escola totalizando 18%. Os alunos que ficaram mais de 15 anos fora da escola totalizaram 16%, os que ficaram até 5 anos totalizaram 13%, os que ficaram de 5 a 10 anos totalizaram 9% e os que ficaram de 10 a 15 anos totalizaram 4%. Esse gráfico mostra grande heterogeneidade, sendo que um grupo grande veio transferido quando completaram 18 anos e não conseguiram completar o EM na escola regular; outro grupo expressivo é formado por aqueles que entraram para o mercado de trabalho e ficaram até 5 anos fora da escola, mas temos um grupo que corresponde em torno de um terço do total, que ficou muitos anos, sendo frequente alguns alunos com mais de 35 anos fora da escola.

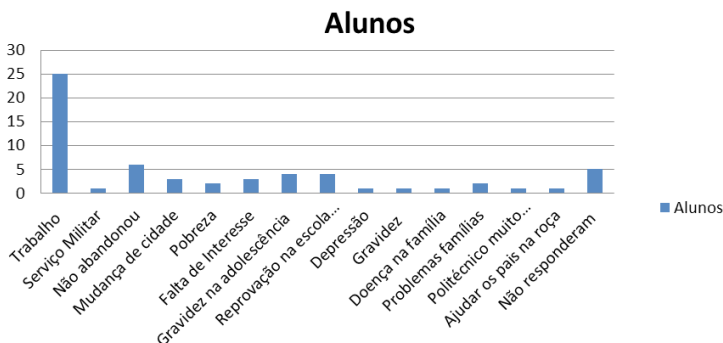


Gráfico 6 - Motivo que os levou a abandonarem os estudos

Com relação ao motivo que levou os alunos a abandonarem os estudos, o trabalho foi o mais relevante, e corresponde a 25% das respostas. Os outros fatores como doenças familiares, gravidez na adolescência, pobreza, entre outros, são menos expressivos.

Profissões

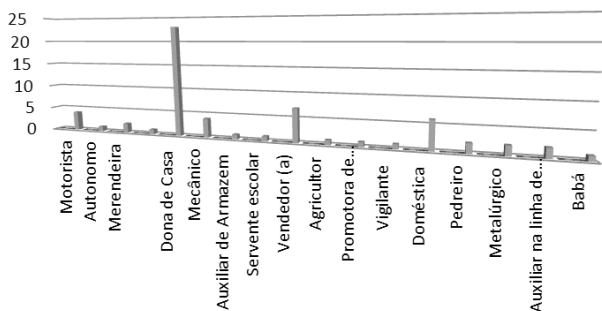


Gráfico 7 - Profissões dos alunos do EF e do EM

Predominou entre as profissões dos alunos a de dona de casa, totalizando 23%. As outras profissões são variadas, sendo que muitos trabalham no comércio ou como autônomos.

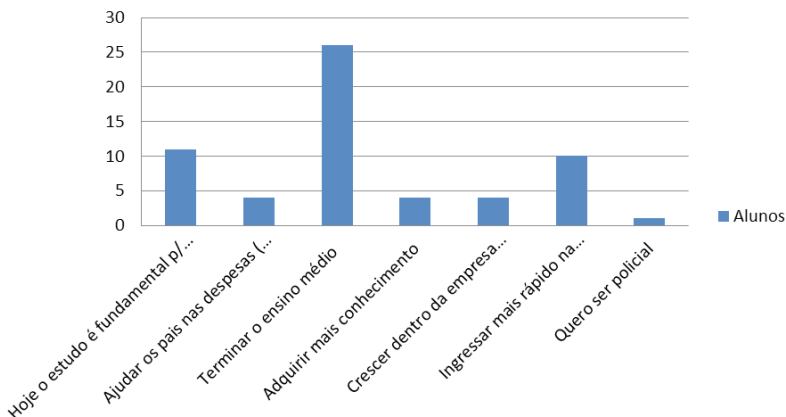


Gráfico 8 - Por que voltou a estudar?

O objetivo que levou os alunos a voltarem a estudar é: terminar o EM em 1 ano para depois fazer curso técnico ou faculdade para melhorar no emprego. Também há os que alegam não ter aprendido o suficiente para dialogar com os filhos e participar plenamente da vida social.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos é repleta de complexidade, assim como trabalhar e estudar ao mesmo tempo. De acordo com nosso levantamento muitos jovens e adultos retornaram à escola e não permaneceram no ensino regular por diversos motivos, mas o principal está direcionado às necessidades do mercado de trabalho. Outros relatam que vieram para o NEEJACP para escapar dos constrangimentos que sentiam e encontraram aqui um espaço de acolhimento e socialização.

Muitos alunos conseguem desenvolver sua aprendizagem com uma rapidez surpreendente. Quando chegam são tímidos e apresentam muitas dificuldades, especialmente em ler, escrever, comunicar-se ou expressar-se, mas aos poucos nem parecem mais os mesmos, pois melhoram sua autoestima e avançam nos estudos superando as situações de fracasso escolar ou do afastamento.

Conseguimos observar com satisfação essas conquistas, pois representam um grande esforço por parte de cada um. São estudantes diferenciados que procuram por iniciativa própria a escola; e isso reflete na atenção e na qualidade dos estudos realizados nesse período. Eles frequentam as aulas com curiosidade e sede de aprender, contribuindo com suas experiências e tornando as aulas mais interessantes.

Ainda existe um pouco de preconceito com esta modalidade de ensino pela sociedade em geral, mas aos poucos essa situação está sendo superada pelos estudos realizados e os resultados obtidos. Os alunos conseguem, além de melhorar sua condição no mercado de trabalho, prosseguir estudos posteriores tanto no nível técnico como no superior. Vale ressaltar também que nossos alunos realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e diversos conseguem aprovação ou eliminar alguns componentes curriculares.

Esse texto está sendo importante para repensar a caminhada desse núcleo diante do perfil sócio-histórico levantado. O objetivo inicial foi descobrir o principal motivo da procura ter aumentado de maneira incomum. Alguns elementos ajudaram na resposta, entre eles, o encerramento dos exames supletivos oferecidos pelo Estado, além da repetência e da evasão da escola regular. Tudo isso, no entanto, deixou

ainda nossa pergunta no ar e sem resposta, necessitando aprofundamento para buscar uma explicação mais específica.

Comparando os motivos descritos para a criação do NEEJACP em 2001 com os atuais, percebemos que o núcleo está realizando o trabalho a que se propôs. Ficou em aberto, contudo, uma análise mais aprofundada sobre os exames fracionados na perspectiva da educação emancipatória.

Referências

BRASIL. ME. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **LDBEN**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

CNV. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/institucional-acesso-informacao/a-cnv>>. Acesso: 12 set. 2014.

DECRETO n. 41.630, 2002. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=785&hTexto=&Hid_IDNorma=785>. Acesso em: 12 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**: Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica: São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis, REIS, Jonas Tacísio (Org). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1.ed. – São Paulo: Fundação Santilana, 2013. p. 117-137.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARECER n. 774/99 . Disponível em: <www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3137.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

PARECER N. 429/2002 do CEE/RS. Disponível em: < http://www.ceed.rs.gov.br/download/20170904135209pare_0429.pdf >. Acesso em: 12 set. 2014.

RESOLUÇÃO nº 313/2011 do CEE/RS. Disponível em <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20180412095416reso_0313.pdf >. Acesso em 12 set. 2014.

RESOLUÇÃO 3/2010 CNE/CEB. Disponível em: <<http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> >. Acesso em: 12 set. 2014.

PARECER Nº 5/2011 CNE/CEB. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192 >
Disponível em: 12 set. 2014.

RODEGHERO, Carla Simone. Caderno Pedagógico da obra: **Não calo, grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul**; Carla Simone Rodeghero, Dante Guimaraens Guazelli, Gabriel Dienstmann. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 10.

Sistematização de experiências: reflexões sobre a prática pedagógica na EJA.

*Giselda Diesel*²²

*Marister Faccin de Castro*²³

*Sandra Bubanz*²⁴

Ao participarmos do grupo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos (GT EJA), através da formação pedagógica, proporcionada pela 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa/RS, tivemos a oportunidade de refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, bem como vivenciarmos outras experiências educacionais pertinentes à Educação de Jovens e Adultos. Também nestes encontros ocorreu momentos de leitura, análise, reflexões e escrita.

Queremos ressaltar que nesta sistematização de experiência nossa escola está incluída e já vem trabalhando essa modalidade de ensino desde o ano de dois mil e um. Com certeza nestes anos de atividades, obtivemos muitos avanços, além de inúmeras experiências, mas também

²² Graduada em Matemática, Pós-graduação em Gestão Ambiental. Professora, Vice-diretora da EJA,, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Albino da Rosa. E-mail: giselda@seeb.com.br.

²³ Graduada em Pedagogia, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, Bacharel em Teologia, Pós-graduação em Educação e em Direito Público. Professora na EJA, na E.E.E.F. Fernando Albino da Rosa e I. E. Visconde de Cairu E-mail: maristerfaccin@yahoo.com.br.

²⁴ Graduada em Ciências Físicas e Biológicas, Pós-graduação em Interdisciplinaridade. Professora, Coordenadora da EJA, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Albino da Rosa. E-mail: sandrabubanz@gmail.com.

fracassos, mas por falta de espaço ou negligência, não realizamos sistematizações como estamos efetivando agora neste espaço.

Para melhor compreendermos a nossa realidade escolar, em primeiro lugar é necessário situá-la para os leitores:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Albino da Rosa oferece as Modalidades do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos nas Totalidades 1, 2, 3, 4, 5 e 6, no período noturno e encontra-se localizada no centro do município de Santa Rosa/RS.

E, para explicitarmos mais é importante evidenciarmos que a demanda escolar com a qual trabalhamos em nossa instituição de ensino é oriunda em sua maioria dos diferentes bairros de nossa cidade, além da zona rural e de outros municípios como: Tuparendi, Alecrim e Cândido Godói.

Outro ponto a destacar: além da procedência geográfica de nossos alunos, precisamos fazer referência à sua faixa etária. E com relação a este aspecto evidencia-se, através dos dados analisados que não há uma uniformidade no que tange a idade dos discentes, mas constata-se uma maior concentração no número de alunos na idade de 15 anos até 18 anos.

Ainda no que se refere ao aspecto faixa etária, faz-se necessário destacar que há um número elevado de adolescentes e jovens (15 a 18 anos incompletos) que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em nossa escola oriundos de outras instituições de ensino do período diurno e que, em virtude de problemas disciplinares, passam a frequentar a EJA, além dos casos oriundos através de determinação judicial e/ou do Conselho Tutelar.

A partir dos dados levantados efetivamos uma análise e uma reflexão de nossa realidade que nos proporcionaram avaliar e planejar uma ação educativa nos próximos semestres/anos. Considerando a orientação didática da professora coordenadora do GT da EJA, efetivamos algumas atividades *in loco*, para que de forma coletiva fizéssemos a reflexão e a análise de nossa Educação de Jovens e Adultos para juntos construirmos ações pedagógicas voltadas à nossa realidade escolar a partir do que constatamos e avaliamos.

Como pontos de referência de nossas análises e reflexões partimos dos seguintes referenciais:

1. Dados estatísticos e demonstrativos da Escola analisados com os seguintes itens: número de matrículas, número de abandonos, número de transferências, número de permanências e promoções.

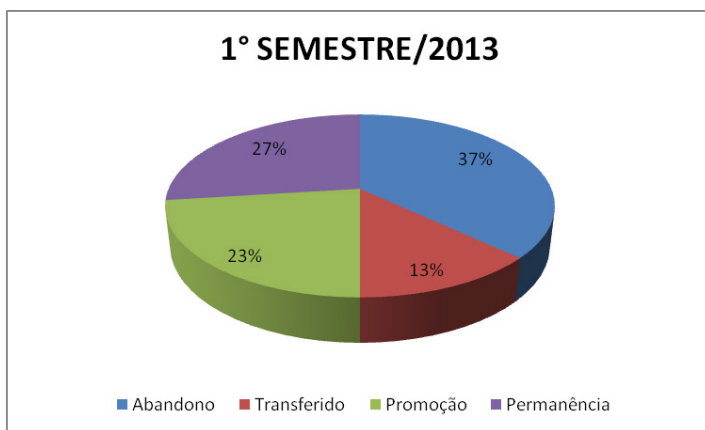


Gráfico 1 - Realidade das totalidades: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa

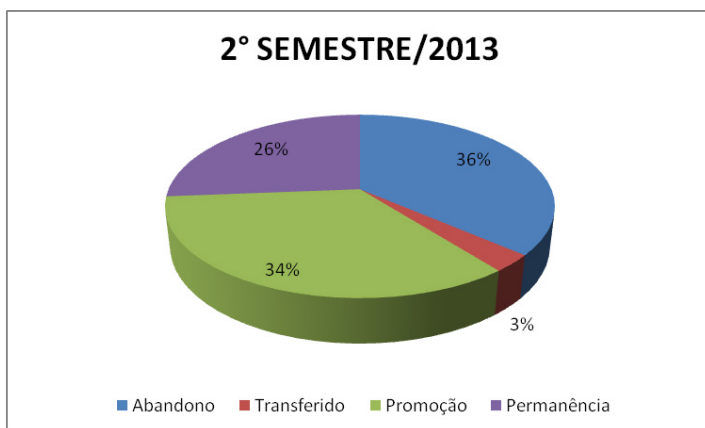


Gráfico 2- Realidade das Totalidades: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa

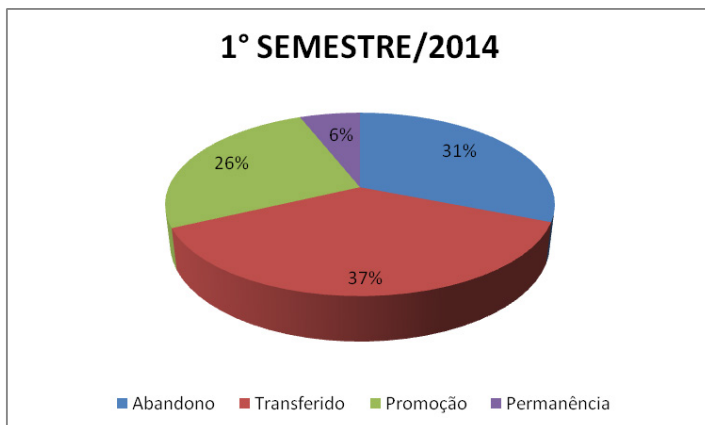


Gráfico 3 - Realidade das Totalidades :1, 2, 3, 4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa

2. Reflexão e análise das seguintes questões investigativas:

- a) Por que existe o abandono escolar de nossos alunos?
- b) Por que existe a permanência dos alunos nas diferentes totalidades da EJA?
- c) O que nós consideramos como princípios norteadores para efetivarmos a promoção de nossos alunos?
- d) O que precisamos resgatar, melhorar e aprofundar em nossa ação pedagógica, referente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos em nossa Escola?

Inicialmente analisamos o que estabelece a legislação vigente sobre a Educação de Jovens e Adultos, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 4º, inciso **VII** – “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Ao verificarmos a explicitação da legislação vigente no que tange à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e em consonância com os dados estatísticos do país, do estado e da 17ª Coordenadoria Regional de Educação; e de forma mais específica com a análise da realidade de nossa escola no período compreendido entre o ano de 2013 (1º e 2º semestres) e 1º semestre de 2014, podemos destacar alguns aspectos importantes que precisamos analisá-los, entre os quais citamos como ações a serem operacionalizadas:

1. A legislação vigente é objetiva e clara sobre a necessidade da operacionalização, da oferta de uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com características e possibilidades adequadas à realidade da escola e principalmente que venha ao encontro da realidade dos discentes.

Porém, precisamos explicitar que a legislação por si só não garante de fato que a EJA seja efetivada de forma adequada e atenda às necessidades da realidade.

Ao passo que temos uma determinação legal, há a necessidade de buscarmos a sua operacionalização da melhor forma possível.

2. A demanda de nossa escola é outro fator determinante em nossa realidade. E neste aspecto há uma grande maioria que trabalha na informalidade, isto é, sem os devidos direitos trabalhistas, em virtude das suas idades ou pela falta da qualificação profissional e da conclusão do Ensino Médio exigidas na maioria dos casos.

Neste aspecto há a necessidade de destacarmos que nossos alunos, na sua maioria tendo que fazer a escolha entre o trabalho e o

prosseguimento dos estudos escolares, optam pelo trabalho, mesmo sendo de maneira informal, em virtude da necessidade do seu sustento econômico, considerando que há um grande número de discentes na faixa etária dos 15 aos 18 anos incompletos que já vivem em situação de união conjugal, necessitando de renda para o sustento de sua família.

3. Operacionalização de um currículo integrador entre a educação escolar e o mundo do trabalho.

Nesta abordagem, evidencia-se a necessidade de mudanças na concepção da situação trabalho x estudo. Na maioria das situações, não há incentivo por parte do setor empresarial, em decorrência da lucratividade pelo fato do trabalho informal, considerando que vivemos em um país com o livre mercado. E, neste caso, como há uma variedade de “trabalhos”, ainda não elaboramos um currículo que atenda a toda essa diversidade de realidades existentes.

Neste contexto das disparidades existentes entre a realidade do trabalho dos discentes e a prática educativa de um projeto integrador, o currículo ainda não existe por várias situações concretas que interferem de modo direto ou indireto nesta situação que são: organização curricular adequada, carga horária escolar, das totalidades e dos docentes, qualificação dos docentes na EJA, falta de espaços pedagógicos para reunião de planejamento e avaliação.

4. Garantia de acesso e da permanência de nossos discentes nas diferentes totalidades.

Essa situação é algo utópico sob o ponto de vista da escola. Essa meta exige superarmos as altas taxas de abandono escolar, contextualizadas com outras ações que não dependem exclusivamente de nossa instituição escolar, mas sim de ações conjuntas com a CRE, as empresas e a sociedade, engajando-se todos juntos com a escola nesta ação coletiva para garantirmos de fato e de direito uma educação de qualidade para todas as totalidades que nossa escola trabalha na EJA.

5. Organização curricular interdisciplinar nos diferentes componentes curriculares:

Ao analisarmos essa ação de forma mais detalhada precisamos superar alguns obstáculos; entre os quais destacamos:

- a) Espaço pedagógico semanal para o planejamento e avaliação de todas as ações pedagógicas com os docentes que atuam na EJA.
- b) Organização e operacionalização do currículo da EJA, voltado para a nossa realidade, através de temas geradores e/ou unidades didáticas para as diferentes totalidades.
- c) Integração entre a escola e o mundo do trabalho.

Nesta análise, através da sistematização, chegamos à conclusão de que há necessidade de evidenciarmos uma educação de qualidade; e para que ela ocorra faz-se necessário fundamentar nossas ações pedagógicas com ênfase em um planejamento e uma avaliação, considerando que:

[...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, e o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p. 15)

E a partir da análise dos dados estatísticos de nossa escola (conforme gráfico acima), bem como das reflexões realizadas, chegamos à conclusão que precisamos estabelecer de forma coletiva, metas ao longo, médio e curto prazo que explicitem uma proposta de trabalho focada para a operacionalização do currículo escolar em nossas diferentes totalidades da EJA, possibilitando assim uma diminuição nas altas taxas do abandono escolar a cada semestre letivo.

Com relação aos dados estatísticos de nossa escola, chegamos à conclusão que os mesmos existem, sim, mas são provenientes de inúmeros fatores condicionantes e relevantes que interferem diretamente ou indiretamente nas altas taxas de abandono escolar em nossa instituição de ensino, entre os quais destacamos:

- a) Disparidades nas faixas etárias dos alunos distribuídos nas diferentes totalidades da EJA.

- b) Situação financeira de nossos alunos;
- c) Existência de inúmeros casos de conflitos familiares;
- d) Trabalho x estudo;
- e) Carga horária;
- f) Estrutura administrativa da EJA inadequada;
- g) Falta de um currículo adequado;
- h) Distribuição da carga funcional dos docentes de forma que não atende às necessidades para a exclusividade da EJA;
- i) Mutabilidade dos docentes da EJA, considerando que na sua maioria não são pertencentes ao quadro efetivo do magistério público estadual e, sim, docentes com contratos emergenciais e/ou casos de complementação da carga horária;
- j) Falta de espaços para reuniões de planejamento e de avaliações;
- k) Inexistência de projetos e atividades pedagógicas através de temas geradores e/ou unidades didáticas;
- l) Ingresso de muitos alunos com a idade de 15 até 18 anos incompletos, através de determinação judicial e/ou casos encaminhados pelo Conselho Tutelar;
- m) Inúmeros casos de indisciplina escolar em nossa escola que são oriundos de outras escolas de nosso município no turno diurno e que, pela prática, são encaminhados à EJA.

Diante do que já expusemos nesta sistematização, ainda se faz necessário refletirmos sobre outros pontos importantes que precisam ser trabalhados na EJA, tais como:

- a) O exercício da cidadania;
- b) Comprometimento mútuo do docente x aluno;
- c) Escola integradora do saber;
- d) Exclusividade do docente para trabalhar na EJA;
- e) Opção pelo trabalho e qualificação profissional;
- f) Busca e necessidade da certificação do Ensino Fundamental;
- g) Currículo integrador e adequado.

No que se refere ao exercício da cidadania, temos a clareza de que precisamos avançar cada vez mais a nossa ação pedagógica, considerando que: “a escola prepara para a cidadania através da prática, porque não se ensina alguém apenas através de discursos, mas ensina-se através do diálogo e da prática” (RODRIGUES, 1989, p. 23).

E com relação ao comprometimento mútuo do docente x discente há a necessidade de uma ação conjunta que evidencie que: “a escola não é uma instituição neutra frente à realidade social” (RODRIGUES, 1989, p. 25).

E para que essa ação seja efetivada necessita-se de outros fatores determinantes que já expusemos acima nesta reflexão/sistematização.

Além disso, precisamos compreender essa realidade de forma complexa e as suas interferências para juntos efetivarmos as possibilidades de uma ação concreta eficaz e eficiente.

Com relação ao aspecto: “Escola integradora do saber” (RODRIGUES, 1989, p. 27), exige-se do docente uma constante ocupação com o ato educativo. E, neste fato a nossa escola já realiza uma ampla sondagem diagnóstica de nossos alunos, através do Serviço de Orientação Escolar e da Direção, tendo em vista a coleta de dados precisos sobre a realidade individual de cada discente matriculado na EJA, com o objetivo de obter um retrato mais detalhado de cada caso e, a partir daí, termos instrumentos para trabalharmos com nossos discentes alicerçados na sua realidade de vida.

Mas, para que haja essa investigação e a continuidade desse trabalho esbarra-se num dos maiores impasses, que é a falta dos profissionais dedicados exclusivamente para a EJA.

É papel da Secretaria Estadual de Educação e das Coordenadorias Regionais de Educação repensarem urgentemente sobre os critérios estabelecidos na distribuição das cargas horárias dos docentes da EJA, visando sanar de forma concreta esses problemas de operacionalização de um currículo adequado à modalidade.

Podemos afirmar que uma das causas das altas taxas do abandono escolar evidenciada em nossa escola, através dos dados estatísticos é a necessidade da operacionalização de um currículo adequado à EJA, mas, como já refletimos, esbarramos no maior obstáculo. que já

expusemos acima: carga horária dos docentes bem como a carga horária das totalidades que têm 400 horas em cada semestre, distribuídas de segunda^a a sexta-feira, com 04 horas/aula diárias.

No aspecto opção pelo trabalho em vez do prosseguimento dos estudos é que transcorrem as altas taxas do abandono escolar em nossa escola, sendo oriundas e provocadas pela situação financeira de nossos discentes, fato que já expusemos nesta sistematização.

No que tange à certificação na EJA é uma prova concreta e real da permanência de nossos alunos em nossa escola, conforme os dados estatísticos demonstram através dos gráficos apresentados nesta sistematização.

Ainda na análise do currículo integrador nas diferentes totalidades da EJA, concluímos que precisamos alavancar a efetivação de uma ação pedagógica voltada para a operacionalização de um trabalho focado em temas geradores e/ou unidades didáticas.

Temos a convicção de que alcançaremos a diminuição nas taxas do abandono escolar e na repetência escolar de nossa escola quando ocorrerá uma operacionalização integradora dos diferentes componentes curriculares; e com isso estabeleceremos uma efetivação de um currículo adequado às necessidades de nossos discentes, oportunizando um saber amplo e não fragmentado de aprendizagem.

E somente alcançaremos essas metas com a prática de temas geradores e/ou unidades didáticas nas diferentes totalidades da EJA, que com certeza atenderão às necessidades dos discentes e possibilitarão uma educação dialética do conhecimento e a construção do saber apropriado conforme o que nos orienta Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

Os temas geradores são temas que servem ao processo de codificação- decodificação e problematização da situação. Os temas geradores permitem concretizar metodologicamente o esforço da compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, através da experiência da reflexão coletiva da prática social real. E o diálogo é o método básico realizado pelos temas geradores de forma democrática e participativa (FREIRE, 1987, p. 55).

Enquanto educadores, temos a convicção, com a prática, de que um currículo voltado para os temas geradores e ou/unidades didáticas contribuiria de fato para a diminuição na redução do abandono e da repetência escolar na EJA.

Mas é preciso ressaltar que para tal ação pedagógica exige-se do educador uma concepção de educação construtivista e que prime pelo que já determina o nosso Regimento escolar com relação à metodologia e ao currículo da EJA: "O currículo e a metodologia da EJA, considera as leituras de mundo, voltadas para a realidade e as necessidades dos discentes" (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 07).

Diante da análise dos dados estatísticos de nossa escola, podemos constatar que há certo equilíbrio entre a questão da promoção com relação às taxas da permanência. Nos aspectos acima citados, levamos em consideração a frequência e o acompanhamento avaliativo dos discentes, conforme o que determina nosso Regimento Escolar:

Na Educação de Jovens e Adultos os resultados da avaliação são expressos através de parecer descritivo e abrangem o desempenho global do aluno, nas diferentes áreas do saber, apresentando suas dificuldades, seus progressos de aprendizagem e propondo sugestões para o seu crescimento intelectual a cada semestre letivo (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 09).

E na efetivação de uma avaliação realizada através de Parecer Descritivo para a promoção e/ou permanência de cada discente, faz-se necessário incorporarmos a reflexão de que: "Sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parece uma invenção perigosa da escola". (RODRIGUES, 1989, p. 37)

Queremos ressaltar nesta sistematização que todos os aspectos elucidados neste texto são de suma importância para todos nós. Mas, que já efetivamos um trabalho diferenciado e aplicado para a EJA, nas Totalidades 1 e 2, e que tem a garantia do princípio da EJA: Planejamento contextualizado e interdisciplinar. É necessário explicitar que nessas Totalidades de EJA já trabalhamos com temas geradores e/ou unidades didáticas, tendo como princípios norteadores:

1. A problematização da situação;
2. O levantamento de hipóteses;
3. Estudos específicos do tema, respeitando sempre os interesses, as necessidades e as possibilidades dos discentes.
4. Construção de experiências significativas a partir dos temas estudados
5. Sistematizações do tema a partir de registros orais e escritos.

E, para exemplificar de forma mais detalhada nesta sistematização, queremos apresentar alguns dos temas geradores operacionalizados no primeiro semestre letivo de 2014, na Totalidade 1 e 2 (Séries iniciais do Ensino Fundamental) da EJA, sendo os seguintes:

Mês de fevereiro: história de vida x identidade; ontem x hoje.

Mês de março: nível de letramento dos discentes; a água e as suas implicações; alimentação x bem-estar físico, social e psíquico.

Mês de abril: a minha comunidade e as suas interferências.

Mês de maio: o trabalho no meu cotidiano x legislação trabalhista.

Mês de junho: o meio ambiente: ontem x hoje x amanhã.

Mês de julho: a realidade do país, do estado e do município na questão da violência nas diferentes áreas da sociedade, suas causas e consequências e as suas possibilidades do bem viver.

Mês de agosto: o nosso município x estado com análise dos aspectos: histórico, social, geográfico e estatístico.

Mês de setembro: o nosso país: cidadania x eleições.

Podemos constatar que o trabalho desenvolvido com o foco num currículo integrador do saber e operacionalizado, através de uma ação pedagógica voltada para a ênfase nos temas geradores, evidencia na prática alguns pontos importantes, ente os quais destacamos: a diminuição nas taxas de abandono escolar, interesse mútuo, cooperação, pesquisa, ludicidade, vivências prazerosas, experiências inovadoras e desafiadoras, busca constante de desafios, construção de novas possibilidades, construção do saber de forma diferenciada e adequada, aprendizagens eficazes, saberes diversos e amplos, difusão dos valores, autonomia, coesão, integração, pesquisa, análise, reflexões, conversas,

estudos, relatos, construção do conhecimento de forma dialética e duradoura e as avaliações.

Temos a firme convicção de que esse trabalho é extremamente gratificante para ambos os envolvidos no processo pedagógico. E esta modalidade de trabalho nos impulsiona cada vez mais a prosseguir na meta da construção de um “currículo integrador e diversificado do saber” (FREIRE, 1999, p. 32), porque em cada tema gerador trabalhado buscamos novos instrumentos e metodologias de ação pedagógica para a continuidade dos estudos em pauta.

Além disso, percebemos que o trabalho a partir de temas geradores oportuniza de fato o conhecimento globalizado e uma aprendizagem eficaz.

É preciso esclarecer que a efetivação desse trabalho com temas geradores implica uma atualização constante dos assuntos estudados e fundamenta-se a partir do cotidiano dos discentes além de informações em pesquisas de textos apropriados ao assunto, oriundos principalmente dos meios de comunicação tais como: jornais locais, regionais, do estado e do país, revistas com abrangência dos temas abordados e uso da internet, para que os alunos impulsionem a continuidade dos estudos em pauta e abranjam todas as áreas do saber com o tema gerador em questão.

Exemplificamos uma situação vivenciada no tema gerador do mês de agosto:

Estávamos desenvolvendo o tema gerador sobre o nosso município, através de dados estatísticos do censo do IBGE sobre vários aspectos, mas em um dos momentos da aula, surgiu o interesse e a curiosidade pelo clima de nossa cidade. E aí fomos nos debruçar a fundo neste conhecimento para buscarmos mais informações e para suprir nossos interesses e nossas dúvidas.

Queremos ressaltar que esse estudo foi muito interessante para todos nós porque o clima sempre é importante para a humanidade e afinal é ele que define as condições necessárias para a prática das tarefas como: o plantio e a colheita da agricultura, o abastecimento da água, o consumo da energia e tantas outras atividades inerentes.

E juntos fomos construindo nossos conhecimentos sobre o clima a partir de suas variáveis, o comportamento atmosférico ao longo dos tempos, o uso dos mapas, as análises meteorológicas, os fusos horários, os movimentos da terra, as precipitações de chuvas, a temperatura, a localização geográfica em relação à altitude e à latitude, bem como a continentalidade e a proximidade do mar, através das massas de ar e seus dados estatísticos.

Podemos destacar que aprendemos e compreendemos muitas coisas interessantes neste estudo, e sintetizamos um aspecto: o clima é uma generalização e produto da observação e do registro sistemático das condições do tempo atmosférico.

Ressaltamos que o fato do clima, relatado acima, é normal quando efetivamos um trabalho com temas geradores; e isso nos faz construir novos conhecimentos e desafios enquanto educadores porque não temos um conhecimento pronto e acabado para ser repassado aos nossos alunos, ao contrário, juntos vamos buscando a construção do saber a partir dos temas abordados, acoplando com os dados encontrados e adequando nossos instrumentos pedagógicos a cada assunto em pauta.

Sabemos que é um grande desafio a ser vencido, isto é, o trabalho a partir de temas geradores, mas queremos estendê-los às demais totalidades de nossa escola a partir dos próximos semestres letivos.

Queremos nesta oportunidade agradecer o espaço para a nossa sistematização, tendo a certeza e a convicção que essa reflexão/sistematização nos fez crescer mais e mais e, oxalá, ainda nos impulsionará a buscarmos em conjunto um trabalho diferenciado e adequado à nossa realidade escolar, superando as nossas dificuldades, limitações e construindo uma EJA de qualidade para todos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: ME, 1996.

FERRETI, João dos Reis. **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Medo e ousadia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação – Rio Grande do Sul. **Regimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Albino da Rosa**. Santa Rosa, 2013.

_____. Secretaria de Educação – Rio Grande do Sul. **Cadernos Temáticos do Governo do Estado do RS**. Constituinte Escolar, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da escola à escola necessária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo Integrado**. 1. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

Atividades com a EJA na Escola Ponche Verde, Crissiumal

Amarildo de Souza Bohn

Claci Blume

Marcelo Elisandro Steiger

Introdução

Neste trabalho enfocamos as diversas formas de aprendizagem com os alunos do EJA na Escola Ponche Verde, Crissiumal. A partir dos encontros de Formação Macromissionária Noroeste (GT'S) do EJA fomos desafiados a atender de forma diversificada as diversidades dos educandos, como potencializar os saberes que trazem, enfatizando as práticas através do descrever, reconstruir, interrogar e interpretar e assim sistematizar experiências através das suas práticas (e de novas práticas), seus conhecimentos (e de novos conhecimentos), ampliando e aprofundando cada vez mais suas vivências. Essa interação aluno e professores, tem a finalidade de tornar essa aprendizagem mais efetiva, agradável e significativa.

É importante reiterar que quando aprende a aprender, isto é, quando o aluno do EJA estabelece relações entre conhecimentos novos e os que já possui ele se realiza, se sente capaz e envolvido na inserção e atuação social.

Os educandos da EJA com seus objetivos e dificuldades, são indivíduos que buscam conhecimento e formação nas diferentes áreas de

conhecimento, por necessidades do mercado de trabalho ou para ampliar seus conhecimentos e relações pessoais.

Nesta abordagem, mostraremos um pouco do que é (foi) trabalhado com os alunos da Eja em nossa Escola, evidenciando algumas experiências com as turmas. A professora Claci Blume, em Literatura, trabalhou com música, poesia, textos diversos.

Atividades

Projeto de Literatura – Poesia Lírica: As várias Faces do Amor.

Totalidade EJA –Área Linguagens – Literatura, Humanismo, Gêneros Literários.

Objetivo: desenvolver a compreensão e a produção oral, ampliar o vocabulário e adjetivos, trabalhar entonação, ritmo, rimas, poesias e canções, exercitar a memória, estimular a imaginação.

Modalidade: oral e escrita.

Tempo estimado: 06 aulas Literatura/Humanismo.

Material: caneta, livros, folhas, músicas, poesias, textos, internet.

Descrição: os alunos depois de lerem os textos líricos de Camões e Padre Jose de Anchieta, os provérbios de Coríntios cap. 1, versículo 12; trouxeram para a aula textos que demonstravam as várias faces do amor, as várias formas de interpretar o amor, tema comentado, lido, declamado e analisado em cada uma das músicas e poesias trabalhadas. O texto de Padre Anchieta foi “Amor e Amor”.

Camões utilizou muito, e com maestria o soneto, introduzido em Portugal por Sá de Miranda, ao retornar da Itália. Consiste num poema de forma fixa, distribuídos em dois quartetos e dois tercetos. O texto de Camões trabalhado foi “Amor é fogo que arde”.

Os alunos pesquisaram textos que apresentavam várias formas de demonstração do amor. O texto da música *Andar com Fé* de Gilberto Gil foi escolhido pelo aluno Sidinei Casagranda, Eja 07. Segundo ele, a música ou a letra da música, precisamos ter fé nas pequenas coisas, que precisamos dela na parte da manhã até a noite, e que ela não “costuma falhar”. Na oportunidade, a Área de Ciências Humanas aproveitou para trabalhar a História das religiões no Brasil, e ao mesmo tempo pôde se trabalhar a religiosidade dos alunos.

O texto da música *Boate Azul*, na interpretação de Bruno e Marrone, o amor adoecido, a dor do amor que é curado com outro amor, e muitas vezes a “cura” é procurada num lugar onde as pessoas tem a triste ilusão de simplesmente se divertirem. Mas a ilusão não perdura, pois quando a luz se acaba, a boate fecha, e a mulher desaparece; e assim o “mal de amor” continua. Procurou-se também trabalhar as relações familiares a partir dessa música, quando atualmente muitos trocam a estabilidade de um lar por uma aventura amorosa.

O texto “O Passo na Escada”, de Maria Eugenia Celso, referência o amor que encanta que dá confiança, que dá alegria, proteção e força. O amor paterno do pai, que por mais trabalho e afazeres que tem durante o dia não dedica minutos que sejam para preencher o espaço, por se dedicar ao trabalho para o sustento da família. “Amor de pai, amor profundo, que faz parte da construção da personagem da filha, porto seguro, que conforta e traz acalento e proteção” (comentário dos alunos).

Carta de amor trata-se de um texto (letra da música do Jota Quest), onde o autor faz uso de seus sentimentos soltos que possui, para entender o amor: os defeitos, as qualidades, dúvidas, o repartir, o conviver, às vezes o fingir para não decepcionar. Assim, ele se indaga se tudo isso é amor. Será?

A música *Fio de Cabelo*, na interpretação de Chitãozinho e Xororó, relata que o amor tem várias formas, recordações que nos podem ser deixadas. Como no texto os autores relatam o fio de cabelo, resto e perfume, o vestido velho deixado para trás. Até mesmo o apagar da luz, o amor se faz sentir, as imagens os objetos passam a serem ícones de um amor perdido, não apenas a dor no coração, o aperto, o choro. “Assim, o amor se materializa e a presença dele é sentido em coisas que uma vez foram divididas entre duas pessoas que viveram um grande amor”. (Comentários dos alunos).

O texto da Keli Well e Yasmim (O que Eu fui Ainda Eu Sou), fala do amor verdadeiro, maduro, aquele amor que está nos planos de Deus. Quando fala do espelho da alma podemos sentir no texto aquela ditada “alma gêmea”.

Concluindo esta atividade (projeto) cada aluno produziu um poema, que à sua maneira interpretava o sentido do “Amor”. Vários

textos surgiram, várias formas de interpretar o amor, aquele que sufoca, aquele que maltrata com o ciúme exagerado, ou seja, o amor doentio, que às vezes faz com que as pessoas “percam a cabeça”. O amor “Romeu e Julieta”, em que todos os sacrifícios foram feitos e serão feitos.

Considerou-se também a forma como padre Antonio Vieira compara o amor que, com o tempo, enferruja e com o tempo envelhece e tira o gosto, as novidades, enfim, o tempo também consegue apagar aquela chama; e aí entra o companheirismo, a amizade, a cumplicidade, isto faz aquele amor perdurar e resistir até a “eternidade”.

Quanto a Camões, este sim inspirou a muitos, inclusive o nosso “querido” Vando, cantor que já partiu há algum tempo, mas deixou uma letra e a música *Fogo e Paixão*. Também inspirou Roberto Carlos com a música *Amada Amante* e, mais recentemente, a música de Luan Santana que fala de amor até a velhice, ou seja, do grande amor que há de esperá-lo quando alcançar seus 60, 70 anos.

Considerando, foi excelente a participação dos alunos e o tema gerou muita discussão, aflorou ideias e houve uma boa participação e envolvimento da turma.

Outro projeto que foi desenvolvido na Escola com as turmas da Eja foi na disciplina de Artes, que teve ótima aceitação por parte dos alunos, visto que segundo eles, é algo “diferente” e “desestressante”; e ainda abriu possibilidades financeiras para muitos.

A professora Nadir Teresinha, na disciplina de Artes, realizou o projeto de confecção de Mandalas, “escoras” de portas, *puffs*, vasos de materiais reciclados, releitura de quadros de pintores, ovos de páscoa. O referido projeto foi desenvolvido com as modalidades Eja 07 e Eja 08.

Objetivos do Projeto: desenvolver a compreensão o uso e reaproveitamento de materiais reciclados, estimular a criatividade, a habilidade, estimular a arte, o gosto pela arte.

Modalidade; Oral e prática.

Tempo de execução: 16 aulas.

Materiais: aparelho de cola quente, papel crepom, miçangas, tijolos, tesoura, agulhas, botões, massa corrida, linha de crochê, porta

retrato (quadro) de madeira, diversos tipos de sementes, cola tenaz, espuma, fita colorida, garrafas pets, EVA, massa de modelar.

Descrição: os alunos trouxeram as garrafas pets para fazer os *puffs*. As garrafas foram coladas, ao redor colocada a espuma, em seguida o tecido para revestimento, e acabamento com as rendas.

As mandalas foram feitas em marcenarias, em seguida feito o desenho; e a ornamentação ficou a critério de cada aluno.

Os vasos de flores foram feitos a partir de caixas de leite “longa vida”. Foi usado massa corrida e cola para modelá-los e fita crepe; e em seguida pintados.

A “escora porta” foi feita com um tijolo revestido com tecido “enfeitado” com flores de tecido. Além de servirem para o processo de aprendizagem, trabalhou-se com as habilidades de cada um, exercitando a criatividade.

Os trabalhos também serviram de fonte de renda, agregando valores e renda para as famílias de alguns alunos que se dedicaram a produzir o que aprenderam em sala de aula. Como exemplo podemos citar um casal de alunos que passou a produzir mandalas em casa, nas horas de “folga”, vendendo-as a um preço de R\$50,00. Assim também os “Ninhos de Páscoa” foram confeccionados e vendidos ao preço de R\$18,00 cada, o que trouxe um bom retorno financeiro e “terapêutico” a família.

Na disciplina de biologia, a professora Maria Lurdes Pedrolo desenvolveu o projeto da “Alimentação colorida e saudável”, com as turmas da Totalidade Eja 07, 08 e 09.

Objetivos:

- Aproveitar as plantas *Zingiber officinales* (Gengibre) com seus rizomas e as cascas dos frutos da *Citrus sinensis* (laranja) para fabricar “cricri” de forma caseira;
- Associar os conteúdos de sala de aula referentes a composição química da célula com algo prático do dia a dia;
- Utilizar as plantas medicinais como alternativa a alguns medicamentos comprados aleatoriamente nos balcões de farmácias;

- Reconhecer nos rizomas de gengibre e cascas de laranja, um eficiente anestésico para dores de garganta.

Materiais: ½ Kg de rizoma de Gengibre;

½ Kg de cascas de Laranja;

1 Kg de açúcar mascavo de preferência (na ausência deste, pode ser utilizado o açúcar cristal);

1 l de água.

Procedimentos: Lavar os rizomas, picá-los mais ou menos com 0,5 cm² e deixá-los de molho de um dia para outro, sendo que nesse período, a água dever ser trocada por três vezes. Picar as cascas de laranja também em pedacinhos e colocá-las de molho por aproximadamente 12 horas trocando-se a água duas vezes.

Colocar a água e o açúcar em uma panela até atingir “ponto de calda”. Secar muito bem os rizomas e as cascas e colocá-los nesta calda em “ponto de fio”, até ficar “sequinho” Observação: pode-se também colocar todos os ingredientes numa só vez e aguardar o mesmo resultado.

Tempo do projeto: Estudos teóricos em sala de aula sobre proteínas, glicídios, lipídios, vitaminas e sais minerais (aproximadamente 06 aulas). Preparação da atividade prática 02 aulas, com a colaboração da professora de Arte e a da Agente educacional I (cozinha da escola).

Conclusão da atividade: Os “petiscos” foram oferecidos a todos os demais alunos da escola. A maioria gostou e até solicitaram a receitas do “cricri”. O mesmo aconteceu com os professores. Este projeto fez com que professores e alunos iniciassem uma experiência de trocar mudas de Gengibre e outros rizomas (Yacon [batata espanhola] e Cará) entre si.

O professor Dalceu Pradella, na disciplina de Matemática trabalhou as “Funções com Jogos”. Seu objetivo foi desenvolver no aluno a capacidade de descobrir a expressão algébrica da função, o esboço de um gráfico com as suas respectivas características, trabalhando a linguagem matemática própria às funções e gráficos e desenvolvendo no aluno o raciocínio lógico-dedutivo. O trabalho foi organizado em duplas.

Recursos utilizados: o jogo permite que os alunos trabalhem habilidades de leitura e interpretação de gráficos além de possibilitar

o levantamento de hipóteses e a resolução de problemas a partir das relações estabelecidas entre as diferentes funções e suas características.

O trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, e diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, sendo que durante um jogo cada aluno tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os colegas, defender pontos de vista, aprender a ser crítico e confiante em si mesmo, obedecer a regras e esperar a sua hora de jogar.

Considerações finais

O desenvolvimento de atividades nas turmas do EJA exige compromisso e dedicação do professor e do aluno para que, juntos, possam construir competências e aprendizagens.

Cada projeto desenvolvido busca inovações no modo de ensinar e aprender. É buscado o conhecimento do próprio aluno e a partir deste constrói-se a aprendizagem. O pensamento científico também é estético. Segundo Bronowski (1998; p. 48) “toda teoria científica projeta imaginativamente nossa experiência em campos que ainda não podemos experimentar”. Tudo é criado, tanto na arte como na ciência, é uma extensão da nossa experiência para novos campos, afetando-nos profundamente porque se refere à condição humana e sempre formula uma visão de mundo.

Percebe-se que ao trabalhar através de projetos obtêm-se melhores resultados. Todo jogo é desafiante, encanta, traz movimentos, barulho e certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro didático, caderno e lápis. Por outro lado, o jogo é uma atividade séria, que não tem consequência frustrante para quem joga, pois os erros possibilitam ao aluno descobrir onde falhou ou teve sucesso e os motivos pelos quais tal ocorreu.

Muitos dos nossos alunos vêm à escola simplesmente para “passar o tempo”. Alguns buscam qualificação em virtude do seu trabalho. Mas existe uma parcela significativa de estudantes que querem continuar com

sua formação, buscando ampliar seus conhecimentos para, num futuro próximo, poder mudar sua condição social e econômica.

Referências

BRONOWSKI, Jacob. **O Olho visionário**: ensaios sobre arte, literatura e ciência. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GRETEL, Fernández; CALLEGARI, Marília Vasques; RINALDI, Simone. **Atividades Lúdicas para Aula de língua Estrangeira Inglês**. 1. ed.. São Paulo: Editora IBEP, 2012.

SIQUEIRA, Bertolim. **Curso Completo de Português 2º Grau**. 1. ed. Brasília: Editora Nacional. Literatura Brasiliense. 2012.

Breve história da eja na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antonio Kasing Mig de São João do Irapuá – Redentora

Ana Maria Zuber

Ângela Jantsch Cordeiro Araujo

Joseane Sales

A oportunidade de sistematizar nossa prática pedagógica, um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos em nossa escola, veio com a formação continuada de professores através do Programa Macromissionário, trabalho coletivo entre Coordenadorias Regionais de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria Estadual de Educação e escolas de EJA.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antonio Kasin Mig, está localizada na Terra Indígena São João do Irapuá Município de Redentora/RS. Os alunos são exclusivamente indígenas, descendentes da etnia Kaingang, grupo linguístico Jê. Nossa Terra é o Posto Indígena Guarita. Nesta escola, estudam aproximadamente 308 alunos, abrangendo as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Nesta estão matriculados 58 alunos que frequentam as turmas T1, T2, T3, T4, T5 e T6.

Na década de 1990, iniciaram nesta escola as aulas de alfabetização com alunos adultos, no turno da noite. Mais tarde, o Ensino noturno foi transformado em EJA do Ensino Fundamental e se mantém com alunos

em todas as turmas, frequentando as aulas até o presente ano letivo. A idade dos alunos participantes varia: desde adolescentes até mulheres e homens de mais de 60 anos de idade.

Atualmente, as empresas da região estão exigindo que seus funcionários voltem a estudar e aumentem seus conhecimentos para que o seu trabalho tenha melhor rendimento e haja mais aproveitamento da mão de obra, utilizando novas tecnologias existentes nas empresas e seu emprego na produção, garantindo melhor qualidade dos produtos e segurança para os trabalhadores.

Em conversa com os alunos, perguntados sobre o porquê de retornarem para prosseguirem seus estudos ouvimos as mais variadas explicações: para concluir o ensino fundamental e posteriormente o curso politécnico e o curso superior. Alguns alunos querem aprender ler para interpretar a Bíblia (aqui a Igreja Assembleia de Deus tem a maioria dos indígenas como adeptos de sua doutrina). Alguns querem tirar carteira de habilitação, enfim, vários são os motivos que os trazem de volta para a sala de aula.

Alguns componentes curriculares, áreas de estudo trazem especificidades que vêm ao encontro das necessidades dos alunos: a língua kaingáng, falada e escrita. Ela é um critério exigido para a participação dos candidatos na realização dos concursos vestibulares em que a redação na língua indígena escrita é exigida para o acesso às vagas destinadas aos candidatos indígenas.

Também a língua kaingáng é critério usado no concurso específico para os professores bilíngues e professores com conhecimento da língua kaingáng. Muitos alunos querem aprofundar seus conhecimentos em matemática, para realizar cálculos, outros querem melhorar a leitura e escrita, enfim, cada um tem seu motivo pessoal para retornar aos bancos escolares. E os mais velhos querem realizar os sonhos de saber ler e escrever, tendo em vista que não tiveram acesso ao ensino na idade própria.

No Posto Indígena Guarita, atualmente muitos indígenas exercem funções de funcionários de escola, professores, diretores e vice-diretores, agentes de saúde, enfermeiros, técnicos agrícolas, motoristas, e destes,

alguns frequentam as aulas da EJA. Os atuais alunos observam estes exemplos e se motivam para prosseguir nos seus estudos.

É de suma importância organizar os conteúdos programáticos direcionados para a realidade da comunidade indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 37º § 1º coloca:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Alguns componentes curriculares fizeram substituições nos conteúdos programáticos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. A disciplina de Ensino Religioso foi substituída pela disciplina de valores culturais; saberes considerados indispensáveis pelo povo kaingáng, que abrange desde os conhecimentos culturais até a produção do artesanato exclusivo do povo kaingáng.

Voltada a jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporciona ao aluno a oportunidade de elevar sua escolaridade por meio de novos conhecimentos que podem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas.

Oferecer a modalidade EJA nos dias de hoje requer um novo pensar acerca das políticas educacionais e das propostas de (re)inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país. O que se tem pensado até o momento é que o trabalho pedagógico desenvolvido neste seguimento de ensino deva ser de cunho eminentemente alfabetizatório. No entanto, alfabetizar é somente a primeira parte do processo. O que não se pode é pensar que só alfabetização poderá garantir o desenvolvimento social deste educando.

Para uma pessoa adulta que retoma seus estudos, o desejo maior é o de se preparar para o trabalho, de ter autonomia e de se dar bem profissionalmente. A abordagem metodológica neste sentido não deve ser desenvolvida com os mesmos parâmetros utilizados para se trabalhar com crianças. Um aluno com idade de 30 anos, por exemplo, retomando

os anos escolares correspondentes ao 4º ano do ensino fundamental não se interessará por uma atividade caracterizadamente infantil. Daí a necessidade de abordar conteúdos equivalentes, mas com uma linguagem adulta e que vá ao encontro daquilo que esse público deseja.

A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, pois através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, e dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo.

A disciplina de Artes trabalha com atividades e conteúdos direcionados especificamente para as artes indígenas: contos, mitos, lendas, espiritualidade. Contempla também a arte dos grafismos e suas particularidades, empregados nos artesanatos, tranças e cestarias kaingangs.

A disciplina Língua Estrangeira foi substituída por língua kaingáng que é ministrada exclusivamente por professor bilíngue, falada e escrita. Estas especificidades são garantidas por lei; Constituição Federal, LDB, pareceres etc. Neste sentido, traz-se à baila o que dispõe a Carta Magna brasileira:

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A partir da Constituição federal, encontramos várias citações na LDB e demais documentos legais que permitem a educação específica e diferenciada garantida a todos os povos indígenas, resultado de suas lutas para que seus descendentes não ignorem os conhecimentos cultivados por seus ancestrais.

Tal procedimento legal é necessário, tendo em vista a aculturação tão presente entre os povos indígenas brasileiros e a dizimação de muitas etnias. É de fundamental importância o direito à educação diferenciada nas leis brasileiras:

Com a Constituição de 1988 assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, institui-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo e afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, tem abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares destes povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (BRASIL, 2002, p. 9).

Neste contexto, a escola oferece formação garantindo o respeito e a continuidade dos conhecimentos culturais, observando a importância que proporciona aos alunos um currículo com objetivos diferenciados. Segundo Paulo Freire

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, mas também de discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação do ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Nas últimas décadas, a aculturação tem sido muito presente, em nossa escola indígena levando em consideração o número de pessoas não índias que trabalham na escola e na comunidade; nos setores de saúde, educação, agricultura e demais áreas sociais. Também há os casamentos entre índios e não índios e vice-versa.

Outro fator relevante é a localização da comunidade indígena de São João do Irapuá (pertencente ao Município de Redentora-RS) que está localizada próxima ao bairro Irapuá pertencente ao Município de Miraguaí-RS, onde os índios frequentam mercados, instituições bancárias e demais estabelecimentos comerciais e públicos de propriedade e também frequentados por pessoas não índias. Para a comunidade indígena, não é

mais possível a sobrevivência sem a aquisição de gêneros alimentícios nos mercados, a compra de roupas e calçados nas lojas e demais necessidade vitais para as pessoas, o que tem tornado muito frequente o contato de índios e não índios, não sendo mais possível o convívio dos índios sem o contato com os não índios.

Observa-se também um costume que vem sendo modificado nos últimos anos: o casamento entre índios e não índios, que é comum. Inclusive, percebe-se também que os indígenas se casam e ambos continuam estudando, fato este que no passado não se observava: as pessoas se casavam e paravam de estudar. A miscigenação ou mestiçagem aos poucos, começou a aparecer.

A influência de algumas religiões com mais ou menos adeptos está aumentando com o passar do tempo, tornando-se necessário o domínio da leitura e da escrita.

Com tantos fatores influenciando as comunidades indígenas muitos hábitos e falares correm o risco de diminuir ou perderem-se com o passar do tempo. Tendo em vista que toda e qualquer mudança tem pontos positivos e negativos a aculturação dos povos indígenas tende com o passar do tempo a começar a enfraquecer e até desaparecer.

Torna-se, portanto, necessário que a escola dentro do possível e os professores indígenas encontrem meios de fazer com que a cultura indígena não seja esquecida. Que a escola possa ser também um lugar atraente e os indígenas vislumbrem nela um espaço em que a cultura não seja modificada, mas preservada. Que todos se sintam bem e se identifiquem com este espaço em que os valores culturais, os velhos, as crianças, os jovens possam interagir e que os ensinamentos, que eram feitos de forma oral de geração para geração, possam continuar, também de forma escrita para as gerações presentes e futuras.

No desenvolvimento das aulas na Educação de Jovens e Adultos, foram elaborados alguns projetos que estão em desenvolvimento, paralelos com as aulas regulares.

Projeto “A Copa do Mundo”, representada através do artesanato Kaingáng colorido em verde e amarelo. O projeto foi desenvolvido nos meses de maio e junho; os alunos de todas as turmas da EJA participaram, sendo desenvolvido de forma coletiva. No primeiro momento, a coleta

das taquaras, após a preparação e a sua pintura. A seguir, a produção dos artesanatos; balaies, copos, peneiras, chapéus, em tamanho médio, que foram expostos no saguão de entrada da escola. Observamos a interação dos alunos durante as aulas em que foi desenvolvido o projeto. A ajuda entre eles, a troca de saberes, as particularidades sobre o trançado de cada metade tribal e a troca de conhecimentos, foi sempre notável, e propiciou um ambiente familiar, tanto que manifestaram o desejo de realizar mais projetos em que envolvam os conhecimentos culturais como forma de valorização dos conhecimentos de cada um. A experiência foi válida pois o artesanato possibilitou a interdisciplinaridade em sala de aula com conteúdos de todas as disciplinas. Pretendemos continuar o projeto nos próximos anos. As fotos da execução do Projeto podem ser acessadas no *blog* da escola: Antonio.kasinmig.blogspot.com.

O Projeto Momento da Leitura

A Escola Antonio Kasin Mig Lê - tendo em vista as dificuldades apresentadas por alguns alunos e reconhecendo a importância da leitura na construção do conhecimento, e os professores do Curso EJA, organizaram o momento da leitura, uma aula semanal. Todas as pessoas da escola param suas atividades e leem na terceira aula. Cada semana uma noite diferente. Os alunos gostaram da ideia e os resultados do projeto já começaram a aparecer. Iniciamos o projeto paralelamente com as demais aulas no mês de junho. A escolha do assunto para a leitura pode ser livre ou sugerida pelos professores ou pelos alunos.

O Projeto Kókoj (beija-flor)

Por sugestão dos alunos, solicitaram que fosse feito algo diferente para ajudar na renda familiar. Sugeriram a fabricação de sabão caseiro, amaciante de roupas, sabonete etc. O professor de Ciências está trabalhando as reações químicas dos produtos e na primeira semana de outubro, iremos fabricar o sabão de álcool. Os professores farão o sabão

junto com os alunos, que depois será repartido para cada um levar um pouco para sua casa e experimentar.

Antes do final do ano, pretendemos fazer o amaciante de roupas e o sabonete. O nome do Projeto Kókoj em kaingang significa beija-flor e tem por objetivo fazer parte do dia a dia das pessoas, tornar-se mais um apoio econômico e fazer seus dias mais felizes.

Nosso país já deu um grande passo nas questões que se referem à alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escala dos países com maior taxa de analfabetos. O adulto que procura a escola não quer apenas aprender a ler e a escrever, ele quer e necessita atualização, conhecimento do contexto social em que vive e faz parte.

Concluimos que a participação no Programa Institucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira foi muito importante para os participantes. As práticas trabalhadas no GT EJA nos inspiraram em nossos procedimentos e práticas pedagógicas, vieram ao encontro das dificuldades encontradas em sala de aula. Seria de fundamental importância que continuassem nos próximos anos, que tivessem práticas direcionadas para as escolas indígenas, principalmente respeitando as culturas e a educação indígena.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394, de 20 de dez. 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetro Curricular Nacional**. Programa parâmetros em Ação Educação Escolar. Brasília: MEC. 2002

_____. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

PESQUISA NA ESCOLA: Conhecimento adquirido através de práticas Pedagógicas em Séries Iniciais pelas três professoras que trabalham em Escolas Indígenas.

A EJA numa proposta interdisciplinar

Claudia Solange de Moura

Daniele Klein

Introdução

A oportunidade de ir à busca da pesquisa faz com que surjam ideias e parcerias que inovam a sociedade perante seus idealizadores. O programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira- Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul tem como proposta proporcionar a construção deste trabalho que visa um aprendizado de qualidade rumando ao desenvolvimento teórico e prático com a capacidade de produzir diálogos entre formadores de opiniões geradas pelo senso crítico e autônomo de cada participante. Sendo assim, a prioridade é dada ao conhecimento científico diversificado, com saberes que emancipam o cidadão, julgando o mesmo capaz de buscar seu próprio envolvimento no meio em que se encontra.

Contribuir para a qualidade da educação pública básica do Rio Grande do Sul é o objetivo proposto pelo programa Interinstitucional de Formação dos Trabalhadores em Educação o qual tem a interdisciplinaridade e a interlocução como foco principal de inter-relação entre os profissionais das Universidades e das Escolas Estaduais e Municipais, havendo assim

troca de conhecimentos dando ênfase à pesquisa-ação que gera avanços ao aprendizado de qualidade.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos numa proposta interdisciplinar-instiga a diversidade de conhecimentos e uma forma de ampliar o saber nas diferentes áreas junto aos saberes culturais dos alunos, professores e demais envolvidos, um planejamento no coletivo que prioriza a qualidade educacional.

Educar para a vida é uma experiência que se vive a cada dia, porém viabilizar um futuro promissor com uma base sólida precisa de construção, de planejamento e objetivos que farão parte de um todo produzindo no indivíduo a capacidade de pensar e motivação para seguir, conquistar e explorar mundos desconhecidos com sabedoria e persistência.

Engajar-se num plano interdisciplinar é o objetivo proposto pelo presente trabalho, que viabiliza a importância da coletividade de planejamento instigando os professores a uma educação qualitativa que proporciona o aprendizado do aluno num contexto do seu cotidiano valorizando seus princípios culturais, familiares e socioeconômicos.

O público-alvo são alunos da EJA (Educação de jovens e adultos) do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Tiradentes, os quais têm diferentes ocupações e idades, pois se trata de uma turma multisseriada, onde cada um tem uma forma de ver e interpretar a escola, tanto como a própria procura pela escola. Para estes sujeitos verem-se em uma sala de aula muitas vezes traz paz, outras vezes consolo, também procura de conhecimentos e troca satisfazendo as necessidades de cada um. A escola também é vista como uma possibilidade de um futuro melhor para alguns, enquanto que para outros a sala de aula é como um escape das turbulências encontradas no seu dia a dia.

Sendo assim, a escola vem ao encontro e deve estar aberta e apoiada em alicerces sólidos para amparar e dar suporte a esses indivíduos que têm a necessidade de ampliar e diagnosticar a importância da permanência na sala de aula priorizando uma qualidade de vida merecedora por cada cidadão, pois ser sujeito do seu próprio aprendizado faz com que o indivíduo seja capaz de aprender, de ser e de conviver com os outros neste processo.

Desenvolvimento

A Escola Estadual de Educação Básica Tiradentes, conta com duas turmas de EJA (Educação de jovens e adultos) das quais uma turma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, as duas multisseriadas. Estima-se ao todo um número de alunos com idades diferenciadas entre dezesseis e setenta anos de idade. Essa diversidade faz com que surge a necessidade de ir à busca de possibilidades que interessam ao aluno, expectativas de melhora em seu espaço de vida contribuindo para a permanência em sala de aula. Optamos pela metodologia de projetos. Segundo Oliveira

A metodologia de projetos torna-se um apoio para uma proposta educacional correlacionada com a afetividade e o ensino e aprendizagem, já que permite o trabalho com grupos cooperativos, cria condições para que os alunos experimentem suas descobertas, desenvolvam a confiança na própria capacidade de aprender e tomar decisões, fazer escolhas apropriadas na vida. Possibilita também praticar o ouvir e refletir sobre fatos; defender a si mesmo e suas ideias de forma apropriada; toma providências para concretizar objetivos; dizer a verdade, honrar compromissos e servir de exemplo. Promove na escola a autocritica de suas práticas baseadas no ensino e na aprendizagem, além de possibilitar a organização do currículo escolar por temas e situações problemas, envolvendo os estudantes na pesquisa, tornando o ensino mais ativo e significativo para todos (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Em busca da necessidade de trocar ideias, de conversar, de interagir na coletividade e principalmente de construir o conhecimento não oportunizado na idade própria, é que alunos da terceira idade procuram a sala de aula tendo a mesma como um local de atividades prazerosas, de diálogo com os mais jovens sentindo assim a parceria e a motivação para continuar a vida com qualidade, sempre aprendendo, convivendo e sendo condutores do seu próprio aprendizado, não importando-se com sua idade cronológica, e sim viabilizando a sensibilidade de uma vida com mais conforto, não deixando a ociosidade entrar em ação.

A sala de aula mais uma vez tem seu papel importante na vida destes alunos os quais veem uma oportunidade de não se sentirem abandonados pela sociedade encontrando na escola um amparo, um aconchego, superando certos limites impostos pela história de vida de cada um. Histórias estas vividas por cada estudante da EJA, cada um com um histórico diferente que, com o passar do tempo, tornou-se um panorama, personalizando não mais cada indivíduo como mero sujeito de um “tempo esquecido no tempo”.

Viajar nesse tempo é sem dúvida alguma um desafio gigantesco para a escola que tem um papel muito importante em elaborar e dar condições especiais para esse aluno sentir-se à vontade em expor suas ideias e pensamentos sem sentir-se novamente excluído pelo sistema cruel da sociedade. Dar a oportunidade a cada um que procura a escola como refúgio do passado querendo fazer parte do presente instigando possibilidades de futuro libertador, autônomo e crítico, é um reconhecimento de humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos desses educandos.

Ensinar exige planejamento com estruturas que dão suporte levando em consideração o respeito aos saberes do educando que está inserido neste contexto educacional, tornando-o cidadão digno de compreensão e possível de autoestima, despertando nele a criticidade e a autonomia. Logo, o professor como mediador e aprendiz do processo visa ao prazer pelo saber de ambos, dirigindo uma importante locomotiva que deve ser manuseada com delicadeza e precisão para que não haja uma trajetória desigual na construção dos saberes, pois cada um expõe seu ponto de vista, estudando assim a ótica de cada um.

A importância da pesquisa quanto ao aprendizado conduz à experimentação e à reflexão de um conjunto de atividades inertes ao cotidiano. Vislumbrar as diferentes maneiras de compartilhar desenvolve uma responsabilidade individual, onde cada indivíduo torna-se capaz de seguir uma trajetória envolvendo-se com o prazer de aprender e buscar o desconhecido.

Num projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, e exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída

do envolvimento. Envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele presentes (FAZENDA, 2001, p. 17).

Ter ousadia de ir à busca é uma característica do projeto interdisciplinar, pois viabiliza a transformação de criar, de inovar e de ir além. Porém a coletividade é um marco da interdisciplinaridade.

Somos parte da natureza, porém ela nos foi apresentada como algo separado de nós. Em nossas mentes há um exemplo de mundo fragmentado, onde o sofrimento, as consequências, a incompreensão fazem parte da insegurança que nos foi transmitida. Contudo nem sempre ocorreu desta maneira o entendimento da natureza,. Antigas civilizações, como os antigos gregos, percebiam o mundo e seus elementos como uma única unidade. Não separavam Ciência, Religião e Filosofia, simplesmente tudo era conhecimento. É essa visão que a interdisciplinaridade instiga: o universo é a essência da interdisciplinaridade, onde tudo está interligado, é um todo; e fazemos parte desse todo, o conhecimento faz parte desse todo, a integralidade humana faz parte desse todo.

A interdisciplinaridade é o foco principal do projeto desenvolvido nas turmas da EJA de Ensino Fundamental da Escola Básica Tiradentes, onde ocorreu a troca de ideias no universo obtido pelos envolvidos.

Os passos do projeto pautaram uma importante trajetória que estimulou e chamou todos a participar já que traça objetivos de alta relevância vindos a identificar cada participante como uma potência de questionamentos que rumam à pesquisa, oportunizando a formação de um aluno pesquisador do seu próprio cotidiano.

Porque bolacha da Mari?

A ideia de projeto interdisciplinar sempre foi e é meu objetivo almejado e que havia tentado muitas vezes trabalhar em outros momentos, mas não conseguia o companheirismo dos colegas, alguns diziam que era muito trabalho, outros que não tinham tempo para desenvolver as tarefas que surgiam, e assim durante muito tempo fiquei na espera de encontrar alguém disposto

a conquistar no coletivo esta maneira de trabalhar. Então surgiu a oportunidade com uma simples conversa em sala de professores, no intervalo, quando a professora de Matemática falava que estava trabalhando as medidas da caixa de leite, então a curiosidade dos alunos foi além, eles a interrogaram quanto a tabela nutricional, aí então a professora disse para que eles pedissem para a professora de Ciências que ela poderia dar uma explicação mais detalhada. A partir deste momento nós duas começamos a pensar a interagir juntas e surgiu o projeto da bolacha da Mari. (Prof.^a Claudia)

Então, foi lançada aos alunos a ideia de fazer bolacha na escola e todos ficaram maravilhados com a decisão. A intenção de nós, professores, era poder alcançar as mais diversas formas de conhecimentos instigando a necessidade de buscar a diversidade, transformando, construindo e reconstruindo o dia a dia dos educandos.

O primeiro passo dado foi a escolha de uma receita, e cada aluno pesquisou e trouxe na aula sequente uma receita. Os critérios usados para a escolha foram: valor que gastaríamos, tempo para fazer. A receita escolhida foi da aluna Mari, daí o nome bolacha da Mari. A receita é a seguinte: *6 ovos; 1 xícara de nata; 2 xícaras de açúcar, 1 xícara de leite, 1/2 de banha, cravo e canela a gosto, duas colheres de sal amoníaco, farinha até dar ponto.*

Próximo passo: mão na massa, a confecção das bolachinhas. A interação foi de grande valia, pois todos participaram ativamente e com entusiasmo. A partir daí deu-se o encaminhamento aos objetivos propostos e a investigação, coletando assim dados importantes para trabalhar a diversidade. A produção da bolacha foi o passo principal para assim desenvolver um trabalho qualitativo com os alunos. A discussão em meio à diversidade acontece de maneira legível onde todos conseguem fazer diversas formas de leitura sendo protagonistas de uma história instigada a continuar além da escola, perpassando o aprendizado adquirido.

Nesse primeiro momento a observação é de suma importância, foi feita a pesagem dos ingredientes, verificando as medidas, observando as reações químicas com a adição das substâncias envolvidas percebendo assim os tipos de misturas, a importância da Química no nosso cotidiano,

a Física analisando a temperatura e o tempo, tudo observado nos mínimos detalhes visando a importância desses conhecimentos no dia a dia, dando um enfoque ao senso comum com cientificidade.

Quando deparados com a importância de relacionar os fatos, a aprendizagem se torna mais sólida, pois assim ocorre o interesse pela pesquisa. E há também uma motivação para que este aluno envolvido permaneça na escola, pois ele consegue fazer uma relação do seu cotidiano com a leitura de mundo enfatizando a problematização que pode ocorrer e sentir-se desafiado em sanar dúvidas vindouras.

O terceiro passo foi a construção do projeto “Os componentes dos alimentos, seus malefícios e benefícios”, construído em conjunto com os alunos. A pergunta norteadora, que abriu o leque de possibilidades foi “Descobrir os componentes das bolachas que consumimos e quais os seus benefícios e malefícios para a nossa saúde”.

Os objetivos específicos propostos pela turma foram:

Pesquisar os efeitos que os alimentos industrializados podem causar. Apresentar ingredientes de um alimento industrializado x caseiro. Mostrar a classificação dos alimentos (lipídios, carboidratos, proteínas, frutas e verduras). Informar a importância da tabela nutricional quando compramos um alimento. Pesquisar a história e cultura da bolacha. Pesquisar sobre a história da bolacha, das especiarias, a importância cultural tanto da bolacha quanto da canela e do cravo.

O quarto passo foi fazer a identificação da quantidade de nutrientes encontrados na bolacha feita com a receita da Mari e a bolacha recheada industrializada. Nesta etapa, nas aulas de Matemática, foi realizada a concentração de carboidrato, proteína e lipídios para 30g de bolacha caseira, para poder comparar com 30g de bolacha industrializada, utilizando regra de três. Em seguida, utilizando o *software* Excel, foram construídos gráficos relacionando as quantidades de cada nutriente encontrado nas bolachas. Também foi verificada a tabela nutricional, observando-se a importância dos aromatizantes e conservantes e comparando-os com as especiarias compostas na bolacha da Mari. Também foi trabalhada a regra de três comparando os valores em reais da bolacha recheada industrializada e os da bolacha da Mari. E comparada a validade das duas bolachas, quanto à conservação, umidade e ação de micro-organismos.

Assim, quando falamos em Educação Matemática de Jovens e Adultos, não estamos nos referindo ao ensino da Matemática para o estudante universitário ou da pós-graduação, nem de cursos de Matemática que integram os currículos de programas de formação especializada para profissionais qualificados, ou de sessões de resolução de problemas matemáticos com finalidade terapêutica e diagnóstica. Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude (BICUDO, 2006, p. 14).

O quinto passo foi construir cartazes identificando a importância dos nutrientes no organismo humano, sempre comparando com os existentes na bolacha. O sexto passo foi dar importância à produção textual. O sétimo passo culminou no seminário de Ciências, evento organizado na escola.

Depoimento de alunos:

"[...]. Achei muito importante essa nossa aula de culinária pois nela percebi o quanto estou errada quando compro as bolachas recheadas do mercado, a bolacha caseira é bem mais saudável que a comprada."

"[...]. Muitas pessoas preferem sempre comprar bolachas, se sabem da receita é só olhar o que está dizendo e mãos à obra."

"[...]. valeu saber pesar os produtos, antes de por a mão na massa, a quantidade de tudo isso do valor da aprendizagem nas aulas de Ciências. Gosto muito de praticar os trabalhos assim aprende cada vez mais."

"[...]. Nunca imaginei que pudesse aprender tantas coisas que fazem bem a minha saúde em uma simples receita de bolacha."

Instigar o aluno a ir à busca da leitura, da escrita sem que ele fique com sentimento de obrigação é muito difícil nos dias atuais, porém, temos que usar das mais diversas habilidades que a docência é capaz de apresentar para fazer com que nosso alunado permaneça na escola e que se sinta atraído pela qualidade que lhe proporciona prazer, pois fora da escola existe um mundo com influências desastrosas que ludibriam o estudante a um caminho prazeroso momentaneamente e o que eles encaram como algo comum, esquecendo valores e princípios, navegando

muitas vezes em um mar de incertezas, inseguranças, e produzindo uma sociedade com cada vez mais violência e discriminação.

A importância da soma das línguas faladas na escola, tanto na docência quanto na discência, é fundamental para construir/reconstruir conhecimento científico na relação com os saberes cotidianos.

Considerações finais

Os resultados com os alunos têm sido satisfatórios em relação à proposta de trabalho interdisciplinar. Percebe-se a facilidade que eles têm em compreender quando há uma interação coletiva que engloba raciocínios conjuntos num patamar de unidade de pensamento, formas diversificadas de conhecimentos aglomerados a uma única proposta. Verificou-se a importância da socialização através da escrita valorizando-a, pois sente-se a necessidade de fazer com que o educando escreva algo sobre assuntos diversos e há uma grande negação deles em relação à produção textual. Porém analisou-se que todos os envolvidos no projeto contribuíram com uma produção textual socializando-a no coletivo.

Entende-se que é trabalhoso para os docentes envolvidos na prática já que eles precisam de planejamento em equipe, algo que atualmente fica comprometido por motivos variados, como o professor que trabalha em outra escola, ou seja, tem uma carga horária demasiada, comprometendo o andamento do seu trabalho. O planejamento coletivo é essencial para que aconteça a difusão dos conhecimentos abrangendo as mais diversas maneiras de aprender a aprender.

Tem-se como perspectivas futuras a valorização dos encontros mensais para que nestes momentos possam ser vivenciadas as prioridades de planejamento visando à importância da interdisciplinaridade na EJA. Sendo assim, a equipe compromete-se em dar ênfase à continuidade do trabalho iniciado, pois viu-se que a proposta é significativa, pois viabiliza o aprendizado do aluno que busca a diversidade na escola e, tendo a oportunidade de encontrá-la na sala de aula, aprimora os conhecimentos desejados.

*Para ver o mundo num grão de areia
E um céu numa flor silvestre,
Segure o infinito na palma de sua mão
E a eternidade numa hora.
William Blacke (1986, p. 222.)*

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida. **Educação Matemática**. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2006.

FAZENDA, Ivani. Práticas Interdisciplinares na escola. *In*: BICALHO, R.; S.; FREITAS, E. S. M.; BATISTA, F. A.; OLIVEIRA, P. ; **Ensino médio da Educação de Jovens e Adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, Cacilda Lages - Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica, dissertação de mestrado, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

Uma caminhada em construção

Elaine Maria Eitelwein

Lourdes Splendor

Rita Maria Zanatta da Motta

“Há que se plantar cedros,
quando a regra é eucaliptos”
(Rubem Alves)

Os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular foram constituídos em substituição aos Centros de Exames Supletivos. Em sua proposta original pretendiam se constituir como “um espaço de troca de saberes, em que educandos/as aprendem entre si; educadores/as e educandos/as aprendem uns com os/as outros/as, a partir de suas vivências e, juntos/as, ampliam seus saberes e suas culturas, numa relação de respeito e diálogo” (Documento NEECP/SE, 2001). No entanto, esse espaço educacional, na maioria dos NEEJAs do Estado, reduziu sua função educacional à aplicação de exames fracionados, o que acabou por descaracterizar esta instituição em sua finalidade inicial. A partir do ano de 2014, o sistema de aulas semipresenciais constituiu-se como possibilidade de reconhecimento e validação das aprendizagens construídas nos espaços ditos não formais e, ao mesmo momento, como desafio aos professores de transformar saberes construídos no cotidiano em saberes científicos, transformando o conhecimento de mundo dos alunos em conteúdo didático para o planejamento das aulas.

A partir das reuniões dos estudos nos Grupos de Trabalhos da EJA, constatou-se que há uma busca constante para proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, incluindo um trabalho de alfabetização de adultos, um caminho de acesso à cidadania e inclusão através do conhecimento, trazendo para a escola as suas histórias e transformando-as em conhecimento e reconhecimento.

Este trabalho pretende mostrar uma caminhada de construção de saberes, uma caminhada de troca de saberes e, sobretudo, uma caminhada que pretende a valorização do ser humano

O presente trabalho será organizado em dois momentos: o primeiro apresenta os alunos do NEEJA de Tenente Portela (RS), locais de origem, seus sonhos, por que voltaram a estudar, algumas produções selecionadas do Ensino Médio sobre a importância da escola e da educação na vida das pessoas e na busca por trabalho; e as produções da turma de alfabetização enfatizando os temas: como me sinto em sala de aula e por que voltei a estudar. O segundo momento relata o trabalho dos professores e equipe diretiva, o desafio dos professores do NEEJA e como este professor vê seus alunos e enfrenta estes desafios.

Nossos alunos

O Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos do município de Tenente Portela, da 21ª CRE de Três Passos, no ano de 2014 atendeu um total de 703 alunos no Ensino Médio, sendo 323 do sexo feminino e 380 do sexo masculino. No Ensino Fundamental, proporcionou atendimento a 181 alunos, 77 do sexo feminino e 104 do sexo masculino. Este índice, quanto ao sexo, comprova uma maior procura por formação fora da idade certa pelo sexo masculino.

Quanto à faixa etária dos alunos do NEEJA, 38% têm de 18 a 25 anos; 34% estão na faixa etária de 25 a 35 anos e, 16% estão acima de 35 anos. Pelos seguintes dados, é possível concluir que é na idade da procura pelo primeiro emprego, seja pela concorrência ou pela exigência do mercado, que os alunos sentem-se preocupados com seu futuro e

voltam a estudar, pois a maioria desta faixa etária pretende cursar uma faculdade ou um curso técnico. Acima dos 35 anos a procura é menor, pois buscam melhorar salários com uma formação mais elevada.

Este núcleo abrange diversas cidades e Estados, integrando os três grandes Estados do Sul do país: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Rio Grande do Sul: Arroio Grande, Barra do Guarita, Bom Progresso, Braga, Caiçara, Campo Novo, Capão do Cipó, Chiapeta, Coronel Bicaco, Crissiumal, Derrubadas, Erechim, Erval Seco, Esperança do Sul, Feliz, Frederico Westphalen, Humaitá, Ijuí, Ivoti, Miraguaí, Nova Candelária, Palmitinho, Panambi, Passo Fundo, Pinheirinho do Vale, Redentora, Santo Augusto, São Leopoldo, São Martinho, São Valério do Sul, Seberi, Sede Nova, Taquaruçu do Sul, Tenente Portela, Tiradentes do Sul, Três Passos, Vista Alegre e Vista Gaúcha.

Santa Catarina: Guarujá do Sul, Itapiranga, Maravilha, Santa Helena, São José do Cedro e São Miguel do Oeste. Paraná: Cascavel.

Os sonhos dos alunos no NEEJA

Os alunos do Ensino Médio foram questionados sobre os objetivos e os sonhos buscados por eles ao ingressarem no NEEJA. Nas respostas, quando analisadas à luz desta situação, percebe-se que muitos deixaram de estudar porque precisaram trabalhar ainda muito jovens e sentem-se um tanto discriminados por essa situação, não por retornarem aos bancos escolares, mas por não terem acesso à escola no tempo certo. Percebe-se isso na frase: “Mais oportunidade para pessoas como nós possamos aprender. Nunca é tarde para um novo começo”. Outra análise é quanto ao tempo para os estudos. Consta-se que a oportunidade de concluir os estudos em um tempo menor do que o ensino regular faz com que os alunos sejam contemplados com esta modalidade semipresencial, mas, enfatizado por eles, que o aprender é essencial: “Que eu aprenda e que saia formado em tão pouco tempo”. Outra informação retirada do questionário foi em relação ao conhecimento, se o conhecimento científico lhes foi negado pelas dificuldades da vida, agora eles inferem

uma total importância ao saber e ao conhecer, a serem sujeitos de sua própria história, apropriando-se do que achavam tão distantes deles: “Que eu consiga passar e que os professores consigam fazer com que eu entenda melhor um pouco sobre as disciplinas”. No entanto, há dois objetivos centrais nas falas dos alunos relacionados ao conhecimento, que são a oportunidade e a conquista de um trabalho que os dignifique: “Espero melhorar meus estudos, conseguir um emprego melhor; é uma oportunidade que eu nunca esperava ter na vida, pensava que ia ficar o resto da vida sem estudo porque eu não tinha nem a terceira série”.

O maior sonho dos alunos do NEEJA pode estar resumido nesta frase: “Que o NEEJA consiga realizar o sonho de muitas pessoas que até hoje não tiveram a oportunidade de se formar”.

Outro questionamento foi quanto ao motivo que os levou a voltar a estudar e percebe-se que há dois motivos específicos: o primeiro é cursar uma faculdade: “Para terminar meus estudos para que eu possa fazer uma faculdade de Pedagogia”. “Para concluir o segundo grau e após uma faculdade”. O segundo, melhores oportunidades no mercado de trabalho: “Voltei a estudar para ter um pouco mais de conhecimento e me formar para assim ter mais oportunidade na área do emprego”. “Porque faz falta para qualquer trabalho”. Além destes dois motivos claros presentes nas falas dos alunos, outro, de suma importância, é o sonho de ser um cidadão respeitado na sociedade em que vive, através da educação, por ser essa uma conquista que foi sonhada há muito tempo e que hoje está ao alcance destes alunos através da modalidade semipresencial ofertada pelo NEEJA: “ Por questão de precisão e de conhecimento e ser uma pessoa bem vista na sociedade”.

Além do questionário respondido pelos alunos do Ensino Médio, estes foram desafiados a escrever sobre a importância da educação na vida das pessoas. O tema foi lançado em uma das provas realizadas pelo NEEJA, abrangendo a disciplina de Língua Portuguesa e Redação. Percebe-se nessas produções um reforço aos objetivos buscados pelos alunos no retorno aos bancos escolares: qualificação profissional e melhores condições de vida, todos eles relacionados ao acesso à educação de qualidade. Relacionaram-se abaixo algumas produções que enfatizam esses objetivos.

Jovens na escola

No Brasil, o índice de jovens que deixam de estudar é muito alto; e isso prejudica as empresas que precisam ir cada vez mais longe em busca de mão de obra, além de prejudicar os próprios jovens, que precisam submeter-se a serviços forçados por não terem estudado e se qualificado.

O que acontece muito em nosso país é o abandono dos estudos por parte de adolescentes, muitas vezes por se envolverem em brigas ou até com drogas, outras vezes por viverem em condições precárias, de extrema pobreza, sentindo-se na obrigação de largarem os estudos e começarem a trabalhar em um emprego qualquer que não exija qualificação profissional, para ajudar a família.

O fato de não existir tanta mão de obra qualificada é prejudicial para o nosso país, pois uma vez que não existem profissionais qualificados em abundância, as empresas se veem obrigadas a buscar essa mão de obra, ou esses profissionais, em lugares cada vez mais distantes. Outras investem em qualificação profissional para seus funcionários, para fins de suprirem essa falta de profissionais qualificados.

Contudo, pode-se afirmar que sem educação não existe país desenvolvido, sem um bom estudo não existe um bom salário e, sim, mão de obra barata e exploração profissional. E, se os jovens não voltarem para as salas de aula, cada vez mais vai aumentar o desemprego e a pobreza. (Jeferson).

Educação para todos

Nosso país enfrenta o problema do abandono escolar; muitos jovens, desde cedo, abandonam as salas de aula para colaborar com a renda familiar. Geralmente estes jovens param de estudar pelo mesmo motivo que os pais: o trabalho.

É importante salientar que hoje é necessário atrair o jovem para a escola, sem esquecer os planos governamentais que auxiliam na renda familiar, em novos projetos sociais e de inclusão. A educação é fundamental na vida do ser humano, pois com educação correta, auxiliados por

professores competentes, qualificados e bem remunerados, conseguem desempenhar um bom trabalho e tornarem-se qualificados.

Crianças, adolescentes, jovens e até mesmo aqueles com mais idade precisam e devem ter acesso à educação, não só por meio da escola, mas a outros meios como o acesso à internet, bibliotecas, dentre outras. Quanto mais educação, mais profissionais competentes, mais mão de obra qualificada, mais brasileiros com dignidade.

A educação abre várias portas para o trabalho, mas a porta mais importante é o conhecimento. Esta é uma bagagem extraordinária. Devemos lutar por nossos direitos, um deles é a educação para restaurar a dignidade e o caráter de muitos brasileiros. (Fabíola)

A educação no Brasil

O Brasil é um país em desenvolvimento, mas ainda tem bastante desigualdade, muitas vezes por falta de qualificação profissional e, ainda, por causa da falta de oportunidade para trabalhar.

Todo cidadão merece uma vida digna e por isso deve correr atrás das oportunidades, porque pessoa com emprego ganha o seu dinheiro para comprar alimentos, roupas, calçados, casa, carro etc. Muitas pessoas não trabalham porque não querem e ficam só esperando pelos benefícios do governo.

Para que haja qualificação, o ser humano deve fazer os estudos necessários, por exemplo: fazer um curso profissionalizante ou uma faculdade para atuar naquilo que goste, pois, a profissão é uma forma de realização profissional.

O salário das pessoas deveria ser mais bem distribuído para todos os tipos e categorias de trabalhadores, assim não haveria tanta desigualdade, pois, todos as profissões são importantes e necessárias para o bom desenvolvimento do país.

Vários setores precisam de funcionários especializados para trabalhar. Todo o cidadão tem o direito de estudar e ter uma vida digna, uma família e poder manifestar-se sobre os problemas que existem em nosso país. O Brasil seria um país melhor se o governo investisse mais

em educação e valorizasse mais os trabalhadores, pois assim as pessoas iriam interessar-se mais em ter uma vida digna. (Artur)

O trabalho no Brasil

No Brasil há muita oferta de trabalho, várias empresas buscam diariamente mão de obra qualificada, mas infelizmente muitos brasileiros não aproveitam as chances que têm na escola, em cursos, e outras oportunidades para se qualificar melhor, buscando assim um trabalho digno, um emprego melhor e uma carga horária condizente com a capacidade humana.

O Brasil e principalmente o Rio Grande do Sul, estão dando várias chances aos brasileiros que estudam no Ensino Médio, criando cursos profissionalizantes no qual eles podem aprofundar seus conhecimentos naquilo que ele pretende ser no futuro, fazendo pesquisas, entrevistas, buscando informações sobre a sociedade, o chamado politécnico.

Com estes cursos e diversas oportunidades, todos têm acesso à educação de qualidade, visto que os brasileiros podem tornar-se cidadãos com qualificação para o mercado de trabalho que cada vez está mais exigente e classificatório para as diversas áreas de sua abrangência.

Agora temos o ENEM para os cidadãos que não têm condições de pagar uma faculdade. Para isso é preciso estudar muito, pois tanto a faculdade como o acesso ao trabalho precisam de muito esforço, estudos e dedicação. (Cristian)

Os sonhos de quem está se alfabetizando

Os alunos da turma de alfabetização, ao serem questionados sobre o porquê de terem voltado a estudar e o que sentem quando percebem essa oportunidade tão perto deles, enfatizaram que se sentem felizes e estão aprendendo (escrita original dos alfabetizandos): "Eu me sinto muito feliz por ter mais esta oportunidade de estudar porque parei muito

sedo de estudar por tive que ajudar na roça e em casa por meu pai estava doente oje eu estão muito feliz por que aprendi bastante coisa como contas de dividir e a professora ensina munto bem. E me sinto munto bem com os meus colegas” (Clair-2014).

Outra percepção é o fato de eles sentirem-se bem, pois estão sendo valorizados e acolhidos: “Eu quero saber ler melhor escrever eu goto muito dos colega e da professora principalmente a professora Lurdes por que quero ser feliz para ser feliz eu não vou para de estudar” (Elózia-2014). Alguns enfatizam a competência de controlar seu patrimônio no simples fato de aprender a preencher um cheque e poder dirigir conquistando a Carteira Nacional de Habilitação: “Pra mim aprenderescrefr e ler. Quero um emprego melhor tazndemquero faze catira de abilitação de motorita. Tenho caro e moto mais não tenocateira.

Esto gostando muito das aula colegas e da professora queria termais aulas todas as noite. Quero aprederporemceros cheque que acino”(Nelson-2014)

Percebe-se em muitas falas destes alunos o quanto eles valorizam esta oportunidade e que a escola é para eles uma forma de valorização, permitindo a todos o acesso ao conhecimento, qualificando as suas vidas: “Voltei a estudar porque era me sonho estuda queria ser uma professora. Mas agora é muidoterda ser uma professora mas queria seguir estudar ate que puder a profera é mito queirido e galega tebém.

Prefiria que as aulas fossem a tarde não pude estuda na ifancia por que era pobrabre meu pai não pode dar estudo para todas não teu pra nem um.

Mas não culpo me pai é mito bom foi uma das pessas mais amada.” (Eloni-2014). “Eu presisvavolatar a estudar porque quando eu comecei a fazer a mia cartera eu centi a necicidade de estudar quando tome uma atitude e dice a gora que vai ter a aula neja na frente na miha casa esto a qiupresisomumto de a prender a ler e escrever pretendo no vo par leitur é mumto importante por que qundo vamos au mercado o quando vamos a lojas o qundovo viajar precisamos saber ler e escrever”(Edvirges-2014)

Nos pequenos textos destacados acima, a escrita de cada aluno foi preservada, percebe-se o progresso na construção destes e a caminhada que estão construindo, além da alegria de poder usar as novas tecnologias,

como facebook, uma forma atual de comunicação e interação social, pois a maioria tem familiares morando entre outros locais e conseguem interagir com eles, tornando-se importantes através da escrita.

A nossa caminhada

Semanalmente a equipe do NEEJA reúne-se para estudos sistemáticos – teórico/políticos – contextualizados com os princípios da educação de jovens e adultos, ou seja, alunos fora da idade escolar e que buscam a escola para concluir seus estudos e realizar seus sonhos, muitas vezes adiados pelos compromissos assumidos antes do tempo, e sentirem-se inseridos na sociedade.

Para isso os professores e a equipe diretiva realizam estudos de formação continuada com diferentes temas e de forma enfática quanto à metodologia, pois trabalhar com qualidade no dia a dia de sala de aula com a clientela do NEEJA requer habilidade e muita competência, porque os alunos vêm em busca de qualificação.

Uma das metas galgadas pelo NEEJA foi a competência e a qualificação dos professores, pois estes devem ter clareza de quem são os alunos, seus anseios, suas expectativas e, de forma humanizada, atender ao compromisso pedagógico, abrindo caminhos para que os alunos inspirem-se em qualificar-se cada vez mais na caminhada que leva ao conhecimento e à liberdade.

Os maiores desafios dos professores que atendem alunos egressos estão no planejamento das aulas que devem ser abertas ao diálogo e à troca de conhecimentos, pois eles trazem para a sala de aula os saberes da vida. Comprova-se isto na escrita dos professores após pesquisa realizada com eles: “Planejar as aulas com maior atenção e dedicação. Os alunos vêm para a aula para questionar, dialogar – para aprender”. “Procurar assuntos que retratam o dia a dia, trazer para a sala de aula informações para que possam participar com sua opinião. Focar nossas aulas na valorização do conhecimento dos alunos”.

Outro aspecto trazido à discussão entre o grupo de professores está no tempo, pois estes alunos vêm em busca de muito em pouco

tempo, e então o professor deve ser um eterno pensador de suas aulas, além de ter o conhecimento específico de sua disciplina e estar sempre se aprimorando, estudando e qualificando-se. Nesta escrita de um professor ratifica-se isto: " Mudança na exigência e na adequação, seja na linguagem ou nos conteúdos, Trabalhar determinados conteúdos valorizando o que o aluno vem aprender. O que e por que esse aluno está presente, o que ele busca".

O maior desafio do grupo de professores está no quesito continuidade, pois é grande a tarefa do professor: ser um incentivador; aquele que propõe e instiga o aluno do NEEJA a continuar estudando, fazendo desta tarefa, talvez a sua maior missão, fazendo o aluno acreditar que o estudo liberta e que ele pode ser a maior troca entre os seres humanos. Esta visão está presente na escrita dos professores: "Eles sabem o que querem e nós devemos incentivá-los com nosso planejamento. Com isso nos sentimos animados para o trabalho do dia a dia, as experiências são valiosas e o sucesso é importante para ambos os lados, para quem ensina e para quem trabalha".

Diante de tudo isso há sempre um olhar, e este olhar dever ser diferente quando o professor tem diante de si a missão que vai muito além da troca de conhecimento e o estudo de determinados conteúdos necessários para construção de espaços na comunidade, um olhar que pretende inserir, qualificar e cuidar. Esta é a visão que o professor do NEEJA tem de seus alunos: "Um aluno que enfrenta o medo, a insegurança e a vergonha". "Um aluno participativo, interessado nas aulas, um aluno trabalhador e motivado". "Alguém, com vontade de ter maior formação e qualificação". "Persistente". "Interessado". "Alunos que por um motivo ou outro não puderam completar seus estudos na idade determinada e buscam o NEEJA para completar seu currículo escolar, o que para eles é uma grande conquista".

Portanto, o grande desafio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos talvez esteja na escrita de Erico Verissimo, no seu livro *Solo de Clarineta*:

[...] Acender lâmpadas, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele recaia a escuridão propícia a ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada

[...]. Se não tivermos lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como sinal de que não desertamos nosso posto [...].

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VERISSIMO, Erico. **Solo de Clarineta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Documento NEECP/SE/RS, 2001.

Educação de jovens e adultos e o mercado de trabalho

Elio Batista

Dileta Blatt Zanela

Nereu B. Zuchetto

Maria Joana Kerpel

“Você não pode mudar o vento, mas
pode ajustar as velas”.
(Confúcio, Séc. V a. C.)

Introdução

O ano de 2014 foi produtivo na formação de professores da EJA junto à Coordenadoria Regional de Educação de Três Passos com os encontros dos Grupos de Trabalho do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Rio Grande do Sul. Fazem parte do nosso grupo professores da 21ª Coordenadoria de Três Passos, 14ª de Santa Rosa e 36ª Coordenadoria de Educação de Ijuí, assessorados pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Dentro do Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos, foram discutidos, os princípios da EJA, no que se referem às totalidades, diversidades, avaliação qualitativa, e a interdisciplinaridade, as práticas pedagógicas e metodológicas adotadas nas escolas, efetivando o protagonismo dos professores, a interlocução permanente entre esses

atores e os investigadores, a troca e sistematização de experiências e a investigação-ação de situações problemáticas em vista dos planos de ação.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade diferente, com peculiaridades próprias que desafiam e motivam o professor. Na escola Estadual de Ensino fundamental Rui Barbosa, de Coronel Bicaco (RS), o trabalho é realizado com alunos de idades, realidades e perspectivas diferentes. São turmas pequenas, com poucos alunos e motivações variadas.

O programa tem por objetivo promover espaços para divulgação de conhecimentos onde os professores e demais participantes poderão realizar troca de experiências das atividades didático-pedagógicas, através do registro, nos “diários de bordo”, de todas as atividades, como as reuniões de planejamento, atas e outros relatos e registros relevantes e inovadores.

O programa, nos termos propostos, desafia todos os docentes a uma nova prática pedagógica, revisando metodologias de trabalho, fundadas em uma nova relação teoria-prática, mediante apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica. Promove o diálogo entre o conhecimento científico com os saberes, experiências e as realidades vivenciadas pelos estudantes. Tem como objetivo discutir os problemas e dificuldades da educação nas diversas áreas do conhecimento, analisando a realidade de cada escola, nos municípios que integram as três coordenadorias, no que se refere ao quadro de docentes, índices, metodologias e avaliações.

O trabalho tem também como objetivo identificar e analisar a expectativa dos alunos da EJA com relação à educação oferecida nesta modalidade de ensino, no que diz respeito à possível modificação social ou econômica em suas vidas. Tem também o objetivo de identificar os motivos que levam o aluno jovem e adulto a procurar a escola e as dificuldades enfrentadas para permanecer nela. Tem ainda o objetivo de avaliar o valor atribuído à educação e à escola pelos alunos da EJA, verificando a relevância do trabalho para esses alunos e suas expectativas com relação ao trabalho e futuro dos mesmos quanto à sua realização pessoal e profissional.

O contexto

No contexto da sociedade brasileira deste início do século XXI, marcada por profunda assimetria social, os fatores econômicos condicionam fortemente a trajetória de êxito ou fracasso social, cultural e escolar das crianças e adolescentes. A legislação educacional exige a oferta universal de educação de qualidade no sentido de formação integral.

As exigências profissionais da inclusão educacional numa sociedade excludente, tecnológica e multicultural não se reduzem à dimensão técnica do manuseio de equipamentos e da aplicação de procedimentos sedimentados de produção de resultados em um campo profissional.

Art. 200 da Constituição Estadual do RS enfatiza: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”,(RIO GRANDE DO SUL, 1989, art. 200) sendo que a obrigatoriedade e gratuidade se estendem dos 4 aos 17 anos.

Os alunos quase em sua maioria apresentam dificuldades na aprendizagem, na leitura e escrita, daí a necessidade de se trabalhar os conteúdos de forma dinâmica, de modo que facilite aos alunos a superação das dificuldades diagnosticadas, possibilitando a aprendizagem e compreensão dos conteúdos trabalhados.

A realidade social dos alunos dessa modalidade de ensino e: provêm de classe social menos favorecida e trabalham durante o dia e estudam à noite.

É dada ênfase à formação voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e valores que contemplem a integração e as diferentes realidades em que se encontram esses alunos, evitando a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Para tanto, o professor é incentivado a conhecer o próprio meio do educando. Conhecer a realidade desses jovens e adultos é condição fundamental para uma educação de qualidade.

A Escola trabalha com alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, Totalidades 3, 4, 5 e 6, com idade a partir de 15 anos até 35 anos; e destes 13 são homens e 8 são mulheres. Conforme

pesquisa realizada com os eles, verificou-se que enfrentam dificuldades para continuar seus estudos. Isto se evidencia pela necessidade de trabalhar durante o dia para o sustento da família, o que explica constantes faltas às aulas. Constatou-se também falta de controle e incentivo dos pais. A maioria dos alunos reside na periferia da cidade, transita em ruas mal iluminadas, com falta de segurança, e está sujeita a toda sorte de riscos de violência, presas fáceis do vício e da drogadização. O próprio contexto escolar, por vezes, contribui para a evasão e repetência, em que colegas atrapalham as aulas e não levam a sério os estudos.

O acesso e a permanência do aluno na escola são metas buscadas constantemente pela instituição, bem como oferecer um ensino de qualidade, para preparar e formar um aluno para enfrentar os desafios e dificuldades do dia a dia. Na pesquisa de Castilho (2005), o trabalho se apresenta como um dos motivos para o retorno do educando a escola, por outro lado é também uma das causas para ele se evadir. A autora relata as dificuldades que os alunos possuem em conciliar trabalho e estudo, optando muitas vezes em priorizar o segundo, isto é, o que possibilita as condições materiais de sobrevivência mais imediata. Ao mesmo tempo, o desejo de voltar a estudar surge em decorrência da busca em conseguir emprego, considerando que a escola pode contribuir para tal intento.

Desta forma, não se pode perder de vista os anseios dos educandos da EJA, que, ao buscarem uma educação de qualidade e motivadora, sintam-se capazes de interagir num mundo capaz de transformar sua vida. Muitas são as expectativas desses educandos, que, buscam mais conhecimentos, mudanças e crescimento. É possível perceber que os alunos da EJA acreditam que a escola pode ajudá-los a alcançar seus objetivos; e esta tem esse compromisso, essa responsabilidade de ir ao encontro das reais necessidades e anseios do educando.

Como forma de valorizar e incentivar o educando, são realizadas atividades diferenciadas, dentre as quais: o uso da sala de informática, o Projeto “Eu mais 15”, viagens de estudos como as realizadas à Ametista do Sul e Ruínas de São Miguel, mostra de trabalhos entre outros. Desse modo, os educadores habilitam-se para operar com a metodologia da pesquisa-ação. Como já disse Paulo Freire (1996, p. 29) quem não pesquisa, a rigor não tem o que ensinar.

O projeto “Eu + 15”, - desenvolvido em nossa escola - é uma forma encontrada para incentivar o aluno a expressar seus desejos, sonhos e ideais. Através da escrita o aluno relata o que ele quer ser e como ele deseja estar daqui a 15 anos. É uma maneira de criar expectativas e ideais positivos, despertando neles interesse e entusiasmo, resgatando a autoestima.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para a construção de novas e significativas aprendizagens.

O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua autoestima, livres de ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade”. A educação, o ensino de jovens e de adultos que frequentam essa modalidade de estudos e de formação (EJA), precisam ser atendidos de forma distinta dos alunos da escola regular. Impõe-se uma nova forma de ensinar com ênfase nos princípios de “aprender a aprender”.

A preocupação em buscar formação, para ingressar e até mesmo permanecer no mercado de trabalho estão presentes nos objetivos que trazem o aluno de volta à escola. O desejo de realizar seus sonhos como fazer o magistério e tornar-se professor, é expresso por uma das alunas em pesquisa realizada com os educandos.

Também estão expressas as preocupações com o conhecimento e o estudo para tornar-se um profissional qualificado, abrindo novas oportunidades no mercado de trabalho e desta forma garantir a possibilidade de melhorar sua condição social e garantir sua cidadania.

Desta forma, há uma grande importância no olhar do educador ante as experiências de vida dos educandos da EJA. A escola não pode menosprezar o saber e as experiências de vida trazidas pelo educando, pois estará impedindo suas possibilidades de crescimento. A escola precisa respeitar a realidade e as diferenças de cada aluno, suas limitações e o potencial, para promover e garantir a inclusão de todos nesse processo, promovendo a formação integral, vale dizer, científica, cultural, técnica e social.

Recentemente, um estudo elaborado pelo Instituto Ayrton Sena, em parceria com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrou que o incentivo dos pais ao estudo tem efeito sobre as características importantes para o desenvolvimento escolar. (Jornal ZH. 18.09.2014).

O apoio dos pais ajuda a desenvolver a tendência a ser organizado, esforçado, responsável, a agir de modo cooperativo e a abrir-se a novas experiências. A pesquisa mostra a importância dos pais no processo de formação das crianças e dos jovens. O que também é válido na EJA.

Uma questão importante que os professores precisam ter em conta é o conhecimento da realidade de vida do aluno real que demanda os estudos da EJA. Significa conhecer o aluno que frequenta essa modalidade de ensino, suas necessidades, interesses, aspirações e valores.

Para tanto as práticas educativas que são utilizadas na EJA devem ser adequadas à realidade cultural dessa clientela. Nesta perspectiva, Fuck aponta:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (Fuck, 1994, p. 14-15).

Em suma, é importante (re) pensar o conceito de educação, o papel da escola e do professor frente às novas exigências de formação de jovens e adultos na perspectiva de uma inserção favorável num mercado em profundas mudanças, extremamente exigente e competitivo. Importa indagar quais são as novas habilidades e competências demandadas pela sociedade e economia em tempos de mudanças tecnológicas e novos processos produtivos. Isto, num contexto em que o próprio conhecimento tornou-se provisório. O conhecimento tem prazo de validade.

O mundo, a economia e a sociedade mudam. Neste cenário, a escola e o professor, também precisam mudar, incorporar novas tecnologias e metodologias no ensino para alcançar aprendizagens atinentes e pertinentes ao novo contexto.

Como afirma Morin (2004, p. 36), a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. A educação do futuro confronta-se com a inadequação, cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os “saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

A escola e o professor precisam atentar aos novos desafios da formação mais completa dos futuros profissionais o que vai muito além da mera qualificação técnica para um ofício. Implica formação integral, continuada, ao longo da vida. Aprender a aprender. Em outros termos, promover a autoaprendizagem.

Qual educação oferecer e como educar essa nova geração designada de “nativos digitais” e das tecnologias virtuais? Geração com novo jeito de aprender e ver o mundo.

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico e tecnológico, mas ao mesmo tempo produziu, como observa Morin (2004), “nova cegueira” para os problemas globais, fundamentais, complexos e para o entendimento do humano.

Outra questão posta refere-se à necessidade de integrar formação técnica-científica com as ciências humanas e sociais, na perspectiva da formação profissional e cidadã.

Neste contexto, a modalidade da formação na EJA requer incorporar novas tecnologias ao ensino para torná-lo mais atrativo, dinâmico e motivador. A missão do ensino ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, saberes e informações, para dispensar uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e a conviver num mundo em que “tudo que é sólido se dissipa no ar”. A realidade é líquida, fluida. Tudo muda, nada permanece. Como expressa Gilles Lipovetsky (2014) “estamos cansados de tantas novidades da atual sociedade do efêmero”.

Considerações finais

O Programa de Formação Continuada ensinou aos docentes da escola oportuna reflexão sobre os novos desafios da educação postos à instituição, em vista da formação e qualificação das novas gerações num cenário de rápidas e profundas mudanças em curso em praticamente todas as áreas e campos, seja na dimensão social e humana, seja no campo da ciência e das tecnologias.

O trabalho empreendido pelos professores compreendeu leituras de novos referenciais bibliográficos, revisão das práticas pedagógicas, bem como, evidenciou a necessidade de permanentes e continuados estudos e discussões na busca de promover aprendizagens adequadas e significativas aos alunos da EJA.

Também ficou evidente a busca, pelo aluno de EJA, por uma formação e certificação e obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho, uma vez que esta exige formação e conhecimento.

O grupo reafirma o compromisso com uma educação de qualidade alcançando formação integral e cidadã dos estudantes.

Referências

BRASIL. ME. LEI de Diretrizes e Base da Educação n. 5692 de 11.08.71, capítulo IV. **Ensino Supletivo**. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília: ME, 1974.

CASTILHO, Ana Paula Leite. **A Articulação entre o Mundo do Trabalho e a Educação de Jovens e Adultos**: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt_18>. Acessado em: 18 set. 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

PLANO Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 18 set. 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/09/Estamos-cansados-de-tantas-novidades-afirma-o-filosofo-Gilles-Lipovsky-4603364.html>. Acesso em: set. 2014.

RIO GRANDE DO SUL, Constituição do Estado do Rio Grande do Sul – 1989, Porto Alegre: Assembléia legislativa, 1989

Desafios para a educação de jovens e adultos

Elissandra Natalia de Godoi Pinto

Gilson José Gonchorovski

Ieda Nara Quadros Bourscheid

Lurdes Zanella

Maegle Celisa Bueno Leidemer

Veronica Beatriz Bueno da Silva

A Educação de Jovens e Adultos na Escola Cecília Meireles

A Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Cecília Meireles de Coronel Bicaco – RS teve suas atividades iniciadas a partir de 2004, quando um número expressivo de matrículas foi realizado, totalizando 108 alunos. A partir de encontros de estudos realizados semanalmente entre os professores que atuavam exclusivamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma proposta pedagógica foi construída. Fundamentando-se na fala dos alunos e na pesquisa antropológica foram construídos durante um longo tempo, temas geradores pertinentes ao dia a dia dos sujeitos envolvidos, integrando todas as áreas do conhecimento.

Neste ano de 2014 os professores da Escola estão participando da formação continuada - Programa Macromissionário, onde os professores da Educação de Jovens e Adultos participam de grupos de estudo por

área do conhecimento na 21ª CRE. Nesses encontros são discutidos assuntos relacionados à EJA, implementando as ideias sobre as práticas pedagógicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação na escola.

O trabalho pedagógico desenvolvido com a Educação de Jovens e Adultos na escola sempre foi pautado na dialogicidade, utilizando vários recursos para que as aulas fossem atraentes. Nesta caminhada da Educação de Jovens e Adultos, alguns projetos se destacaram por terem influenciado toda a comunidade escolar em prol da melhoria de vida dos educandos.

Analisando dados levantados junto à secretaria da escola sobre a Educação de Jovens e Adultos, desde a sua criação até os dias de hoje, percebemos claramente que a procura por tal modalidade vem, ao longo do tempo diminuindo. Empenhados em fazer um diagnóstico mais autêntico desta realidade lançamos um questionário para professores e alunos a fim de refletirmos sobre alguns pontos que permeiam o ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Reflexões sobre a pesquisa

Foram lançadas aos alunos questões referentes aos seus dados pessoais, moradia, localização, meios de transportes para a escola, bem como pontos mais relevantes à própria vida, sonhos e perspectivas para o futuro, aos quais os educandos puderam expressar-se livremente sobre alguns itens importantes com relação ao seu retorno à sala de aula.

Analisando as respostas dadas, concluímos que os educandos, na sua grande maioria, vieram do ensino médio regular e, segundo eles próprios, não aproveitaram o tempo de forma adequada aos estudos e acabaram reprovando por mais de um ano, migrando para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a fim de concluir a educação formal mais cedo. Também temos alunos que abandonaram a escola na idade certa por motivos de trabalho, família ou outras atividades, podendo assim suas aspirações e objetivos. Isso está expresso nas respostas dadas sobre a desistência e o afastamento da escola, pois alguns tiveram o acesso à escola negado na idade certa porque precisaram contribuir com

o serviço da casa, cuidar de irmãos mais novos ou até mesmo trabalhar para ajudar no sustento da família, e outros porque não tinham como manter seus estudos, pois na época tudo era “pago”, desde o transporte até o material escolar. E hoje, após muitos anos, retomaram seus estudos a fim de tornar seus sonhos em realidade.

Percebemos ainda que a maioria é de baixa renda, alguns desempregados, outros diaristas e poucos trabalham com carteira assinada. Todos possuem casa própria, moram próximo à escola e têm bom relacionamento familiar. Nos relatos, aqueles que trabalham fora colocaram fazer o possível para vir à escola e chegar no horário previsto com a intenção de aproveitar ao máximo os conhecimentos proporcionados. Quando questionados sobre o que os motiva a continuarem seus estudos a maioria expõe que busca um emprego melhor, para então melhorar a qualidade de vida, outros ainda dizem que somente querem concluir o Ensino Médio para se “defender pra vida” ou para serem selecionados em lojas que exigem apenas o Ensino Médio.

No quesito o que esperam ou sentem da escola que frequentam, suas falas demonstram serem bem acolhidos pela equipe diretiva, professores e colegas, e que se sentem seguros, tranquilos e atraídos pelos estudos, pois neste espaço escolar todos são tratados com respeito, carinho, compreensão e dignidade.

Questionamentos e autoanálise

Da mesma forma que os alunos, os professores também participaram da pesquisa e levantaram referências quanto às suas práticas pedagógicas e ao seu dia a dia em sala de aula. O corpo docente que atende à Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Cecília Meireles trabalha há mais de um ano nesta modalidade e a considera como uma experiência enriquecedora e propícia ao ensinar/aprender, pois à medida que se auxilia os educandos na forma letrada também se aprende muito com as experiências de vida trilhadas ao longo do tempo. Como afirma Arroyo:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p. 35).

Ao escolherem o caminho da escola, os jovens e os adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal, e os professores evidenciam, em suas constatações, conhecer a história de vida de cada um, conhecimento que se dá através das conversas em sala de aula entre educadores e educandos. Ao dialogarem sobre os anseios, sonhos, angústias, incertezas com relação ao futuro, os alunos se abrem aos seus professores e contam suas histórias, fazendo com que os docentes sejam seus incentivadores, uma vez que a opinião de cada um é valorizada.

Os educadores da Educação de Jovens e Adultos, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas em trabalhar nesta modalidade, citaram como fator de grande relevância, e principal barreira, o como contemplar a demanda jovem, que hoje se encontra junto às pessoas de mais idade, pois a diferença etária do público, na maioria das vezes, dificulta o trabalho e atrapalha os que realmente querem aprender, aqueles com sede do saber, uma vez que os mais adolescentes têm um ritmo distinto dos demais, parecendo até que não querem nada com nada.

Desafios para Educação de Jovens e Adultos

Considerando a pesquisa realizada, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos se tornou um desafio que demanda muito mais que a inovação das práticas pedagógicas. Ela exige responsabilidade, respeito às diferenças, dinamicidade, comprometimento e, acima de tudo, muito amor na tarefa de ensinar e aprender. Trabalhar com

jovens e adultos requer várias metodologias, conteúdos relevantes e significativos para com a realidade do educando e que venham ao encontro de seu desenvolvimento intelectual. O grupo de trabalho deve estar comprometido com o projeto de educar jovens e adultos, e ter em sua prática pedagógica a certeza de que está proporcionando uma educação de qualidade, atendendo às aspirações dos educandos que buscam a escola para a continuação de sua trajetória educacional. Todas estas habilidades devem ser desenvolvidas e cultivadas pelos educadores dentro do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, pois são de total importância para o bom desenvolvimento das atividades que, em nosso entendimento, são contribuintes significativas à educação e formadoras de cidadãos conscientes de sua própria história.

Como podemos perceber, o grande desafio está na busca e construção de experiências transformadoras da realidade, em resgatar no homem e na sociedade a capacidade de reagir criticamente, de refletir sobre as questões do mundo e atuar sobre ele. Sendo “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1999, p. 20).

Partindo desse pressuposto, a escola por sua vez é a grande responsável pela consolidação da aquisição do mundo letrado, pois é no seu interior que o ensino é sistematizado, e é por ela que se formam leitores e escritores. Sendo assim, a inclusão de conteúdos no contexto escolar deve ser de forma dinâmica e agradável, de caráter lúdico, pois dessa forma enquanto o educando “aprende” ele desenvolve a sociabilidade e a integração. Isto é o que Paulo Freire sugere:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando (FREIRE, 1999, p. 162).

Sendo assim, é importante que toda a comunidade escolar se comprometa verdadeiramente com a causa da educação, com uma visão especial e diferenciada para com a Educação de Jovens e Adultos, que é

composta por pessoas que foram privadas, em algum momento de sua vida, do acesso ao mundo letrado.

Diante deste contexto é notória a discussão urgente sobre as nossas próprias práticas de educadores e de como são trabalhados os conteúdos no espaço escolar, fazendo com que a aprendizagem esteja voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada e que envolva efetivamente a participação dos educandos, em um procedimento conjunto de troca de saberes, informações, conhecimento e relatos de experiências que venham aprimorar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível ressaltar que, dessa forma, a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos, da realidade que os cerca e do meio onde vivem. Traz também motivação e satisfação em aprender bem, como contribuição para a formação humana em todos os aspectos: afetivo, cognitivo, social, cultural e profissional. Visto que, pelo domínio do saber, homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, se expressam e defendem pontos de vista, partilham e ou constroem visões de mundo, produzem cultura, ou seja, interagem pela linguagem com o mundo à sua volta.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio de cada educando, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante toda a caminhada escolar, cada aluno torne-se capaz de construir seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos surge como um sistema específico, histórico e social que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. É papel primordial do educador e também da escola, orientar e apontar caminhos em relação à prática de ensino-aprendizagem tornando os educandos cidadãos esclarecidos, críticos e exigentes em relação à sociedade em que vivem.

Sendo assim, a formação constante de professores é um trabalho muito importante. À medida que nos leva a refletir sobre nossas atitudes, também nos faz planejar as nossas ações, para que as mesmas visem desenvolver as capacidades de aprendizagem dos educandos, bem como trazer para a sala de aula debates e questionamentos que possibilitem aos educandos novas descobertas, através de atividades variadas em que

o aluno seja o agente e possa se apropriar do conhecimento, da leitura e da escrita, identificando a finalidade e a função das mesmas para sua qualidade de vida.

O ato de intermediar o conhecimento não se dá tranquilamente, pois cada pessoa se envolve com o processo de forma individual. E assim, a escola tão repleta de diferenças exige do professor um esforço extra; e ele deve ser incansável para atingir seus objetivos. Dessa maneira o professor assume um papel fundamental e determinante na vida do aluno, uma vez que é através das nossas ações, enquanto educadores, que os sujeitos adquirem novos conhecimentos, essenciais para o crescimento social, já que na sociedade letrada, na qual vivemos hoje, exige-se que cada pessoa esteja preparada, cada vez mais, para lidar com as exigências sociais.

A ausência de estudo torna a vida mais brusca, difícil e limitada. O estudo é parte integrante de nossas vidas, é um instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimentos quanto para nossa participação nos mais diversos contextos sociais. É ele que nos qualifica, nos conscientiza e nos torna cidadãos bem mais preparados para a sociedade do novo milênio.

Deste modo é importante salientar que ensinar implica planejamento, organização, compromisso, gestos e atitudes que levem o aluno a querer aprender sempre mais. Assim, o ensino da Educação de Jovens e Adultos deverá ultrapassar os limites do conteúdo, expandindo suas perspectivas, tornando-se algo prazeroso, para que o educando se sinta atraído pelo ato de aprender e amplie seu aprendizado, permanecendo na escola e concluindo seus estudos. Professores e educandos afirmam que, apesar das dificuldades encontradas pelos caminhos da educação, todos estão buscando, através da sua prática diária, a formação de sujeitos críticos, capazes de ler, escrever, interpretar, socializar, opinar e compreender o mundo à sua volta.

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 19-50.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

O olhar de alunos ao currículo escolar na EJA

Enio Lapazini

Marilene Giacomini Castaman

Magali Trindade

Quem forma se forma e re-forma ao
formar e quem é formado forma-se e forma
ao ser formado.

Paulo Freire.

A Educação de Jovens e Adultos na escola Estadual de Educação Básica Professora Cléia Salete Dalberto por muitos e muitos anos trabalha com Educação de adultos, e atualmente tem duas turmas de Ensino Fundamental compreendendo as totalidades 3, 4, 5 e 6 com alunos e alunas, como todos os outros do ensino regular. Já o Ensino Médio tem totalidades 7, 8, e 9 com alunos de diversas idades e com diversas profissões, desde diaristas, pedreiros, construtores, donas de casas, vereador, agricultores, ex-presidiários, meninos e meninas de “programas”, drogados, trabalhadores da área da saúde, trabalhadores de Empresas, indígenas e outros... Sentem necessidades de conversar, de contar, falar de sua vida, trocar experiências...pedem opiniões como: Professora o que você acha? Será que faço assim? Será que vai dar certo? E assim por diante.

A grande maioria dos alunos vai à sala de aula para se encontrar, conversar – o conhecimento vem... Mas há aqueles alunos que precisam ter

conteúdos, isto é, escrito ou escritas no caderno, conteúdo escrito, como forma de aprendizagem. “Tem que copiar caderno cheio, organizado”. Ainda perguntam: “professora terminei a atividade, vamos fazer outra?”

E assim vão seguindo as aulas, os dias...

Desde que iniciamos a caminhada, existe uma relação harmoniosa entre professores e alunos. Uns professores têm uma longa caminhada, outros menos. Iniciamos o Ensino de Suplência na nossa Escola, onde já tivemos 15 turmas de alunos. Aprendemos muito. O professor se adaptou, aprendeu a trabalhar com essa clientela, com muito planejamento, muita integração e havia um encontro semanal para planejamento e discussão. Mas há professores que apenas cumprem a carga horária na EJA, porque só podem trabalhar à noite. Para alguns professores, essa perspectiva em trabalhar na EJA, a realidade histórica é uma “novidade”, enquanto que para outros já é um caminho construído. Ressalta-se a importância da formação continuada, os GTs, os quais após a participação são repassados aos demais professores, para a construção dos planejamentos.

Ao longo de nossa caminhada como educadores de EJA aprendemos a colher e, em certa medida, a reverter alguns tipos de expectativas recorrentes em certos alunos que, ao ingressarem no curso do EJA noturno, não esperavam encontrar certas disciplinas relacionadas ao currículo. Esses chegavam com uma visão padronizada da escola, esperando estudar apenas as matérias tradicionais como: Português, Matemática, Ciências, História... “Afim de estudar Filosofia, Sociologia, Arte... serve para quê?” Essas perguntas circulam quase sempre no início do ano letivo. Muito se responde sobre isso, e explicam-se sobre a importância dessas ditas matérias, não somente com palavras, mas orientando-os durante o curso.

A aluna M., do Ensino Médio do EJA, que demonstra um olhar de intensidade se transformou após frequentar o EJA e ter aulas de arte, filosofia, sociologia. Ela assim se pronunciou:

Ao entrar na sala de aula e encontrar as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia, fiquei muito nervosa, porque não tinha nenhum conhecimento, nenhum movimento em torno dessas disciplinas. As aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, arte me mostraram outro lado desconhecido, de ver o mundo de

outro jeito, melhor, mais crítico, mais humano, mais justo. É como uma pessoa que nunca viu o mar, só ouve falar como ele é. De repente a gente sai de dentro de uma casca e aquilo vai escamando a gente torna-se outra pessoa, com um olhar sobre o mundo, sobre a família, sobre a vida de um jeito maravilhoso - É um renascer. Seria bom que muitos tivessem essa experiência e a oportunidade que eu tive. Muito legal.

Com o objetivo de estimular o pensamento crítico do aluno e encontrar prazer na hora de estudar, na hora de produzir conhecimentos, as aulas de filosofia, sociologia, arte, procuram levar, focar conteúdos que conduzem, que levam a refletir, sobre fatos, da vida, do cotidiano, da mídia, das redes sociais, da família, das amizades, do trabalho... E isso mexe dentro de cada aluno, faz com que ele seja diferente, ou seja, torna-se diferente de quando entrou. Torna-se melhor. Ao partilhar com o outro as emoções criam a socialização do conhecimento, o sujeito se afirma dentro do coletivo da turma, da sociedade que está inserida, transformando-a:

[...] Lembra professora, como eu era tímida, tinha medo de falar? Hoje sou outra pessoa, me esforcei muito, perdi o medo, trabalho em grupos, já leio nos grupos de família, consigo discutir sem ter vergonha. Sinto-me muito bem. Hoje, sem se você me pergunta como era e como estou posso falar muito bem. (Nair)

A escola pode oferecer valiosas contribuições para o desenvolvimento de uma pessoa adulta. De acordo com Carbonel:

O papel da escola é fundamental, na sociedade letrada, para promover a transformação dos indivíduos ao longo dos seus processos de desenvolvimento psicológico. A Abordagem histórico-cultural, proposta por Vygotsky, estabelece que o desenvolvimento psicológico de um sujeito provenha fundamentalmente de se aprendizado e que a escola representa umas das principais agências da promoção de desenvolvimento. [...] a escola representa uma instituição de destaque na sociedade de letrada: é o cenário cultural onde ocorre intensa interação de sujeitos com artefatos culturais específicos (Carbonel, 2012, p. 95).

Assim, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano, com metas culturalmente definidas, como uma instituição voltada para atender a especificamente a essa intencionalidade cultural. E o professor, neste contexto, exerce um papel crucial nesse processo para desencadear o movimento de aprendizado do aluno, pois realiza uma mediação de modo letrado e com intencionalidade, com direção determinada pela exigência da sociedade e pela exigência de ser mais e melhor.

A escola precisa adotar metodologias próprias de acordo com a realidade dos alunos jovens e adultos, contribuindo mais efetivamente para que desenvolvam o espírito crítico, aberto, ampliando sua convivência com a produção de conhecimentos, preparando-os para interagir de diversas formas no pensamento.

Legitimar saberes não letrados requer uma postura dialógica e, sobretudo, mediadora do professor do EJA. Pergunta-se: O que aprendi hoje com os alunos. Para Paulo Freire, o diálogo não consiste em técnica pedagógica, mas sim em opção filosófica, em conceber que quando ensinamos, sempre aprendemos; ou, em outras palavras, não é possível ensinar sem estar a aprender (CARBONELL, 2012, p. 103).

Cabe aos professores reconhecer que, antes de trabalhar diretamente com o EJA, se faz necessário reconhecer que essas pessoas que utilizam essa modalidade de ensino possuem uma realidade diferenciada da vida historicamente “dita regular”, e que para isso é de suma importância compreender que a marginalização deste público requer atenção especial à autoestima, a um trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de gerenciar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participando ativamente da comunidade com autonomia.

Assim “Juliana” concluiu:

Estudar no EJA, não é só conteúdos, nós se encontramos todas as noites, trabalhamos em grupos, falamos, lemos em voz alta, aprendemos trabalhos no computador e data show,

isso é de grande valor, aprendemos a ser mais, uma casa de portas e janelas abertas. Aprendemos usar a internet, a usar o computador, enfim, isso nos deixa igual a todos.

Com isso, percebemos que a metodologia praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender.

A educação de jovens adultos se propõe neste contexto como um processo de emancipação humana a serviço da transformação social, como dizia Paulo Freire, uma educação libertada, em contraposição a uma educação bancária, que serve à dominação.

Portanto, ao longo deste percurso o olhar para a Educação de Jovens e Adultos se foca de forma mais histórica, mais planejada, mais profunda na realidade histórica onde o educando está inserido, transformando esta realidade e tornando-se sujeito da mesma.

O ser humano numa perspectiva humanizadora e transformadora, busca a liberdade pela vida, pela superação, pela crítica transformadora a qual acontece pela ação do ser, das mudanças, da ação comprometida com as práticas pedagógicas libertadoras, justas e solidárias. A vocação do ser humano é de SER mais, buscar mais, transformar e humanizar-se constantemente. Há sempre espaço para plantar a semente da libertação em todas as ações e práticas ao longo de nossas vidas. Basta querer.

Referências

CARBONELL. Sonia. **Educação estética na EJA**: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Ed. Telos, 2012.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In*: Ribeiro, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; SP; Ação Educativa, 2001.

Escola Estadual de Ensino Médio João Leopoldo Vogt - Barra do Guarita - Execução do Projeto Minha Identidade Interior

A primeira reflexão é o direito que possuem os alunos da EJA de ter acesso tanto ao ensino fundamental, quanto ao ensino médio. Mas a questão é: eles querem exercer esse direito, o Estado oferece escolas atraentes e com objetivos claros para motivar os alunos? Atualmente 70% dos alunos da EJA são adolescentes e jovens que frequentaram a escola regular, no entanto, eram faltosos, sem incentivo da família e por esse motivo possuíam dificuldades na aprendizagem, repetindo várias vezes a mesma série. Parte desses alunos tiveram oportunidade na idade certa e não a aproveitaram. A maior parte desses alunos não trabalha durante o dia, estando na maior parte do tempo ociosos, sem nenhuma responsabilidade. E fica a cargo da escola tanto sua formação educacional quanto sua formação pessoal. A escola está oportunizando aos alunos uma formação de qualidade, proporcionando professores qualificados e preparados para que esses alunos tenham uma formação adequada, respeitando essa defasagem, em relação à idade e série. De modo geral o poder aquisitivo dos nossos alunos é baixo e percebe-se que estão acomodados, nada fazendo para mudar essa realidade. Porém temos alunos que almejam progredir na sua vida profissional através da busca pelo conhecimento, enquanto outros não demonstram ter perspectivas para melhorar sua vida futura.

Estratégias da escola para mudar essa realidade

A escola busca motivar os alunos da EJA, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, promovendo palestras e visitando as famílias. Todos os professores estão empenhados em divulgar aos alunos a importância do conhecimento e da formação educacional, para torná-los emancipados e que tenham a possibilidade de se transformarem a sociedade onde estão inseridos. Há um amplo diálogo entre direção e corpo docente da escola na busca de alternativas para fazer com que os alunos compreendam a necessidade de recuperação do tempo perdido, uma vez que aproveitaram, ou não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade certa. A escola visa trabalhar a autoestima dos alunos, mostrando que o conhecimento é o diferencial do ser humano, e que é esse conhecimento que vai proporcionar maiores oportunidades na vida profissional e pessoal. Nosso educandário convida ex-alunos que se formaram em turmas anteriores de nossa EJA, que alcançaram uma situação bem-sucedida na vida profissional, tanto com um bom emprego, ou autônomo. A proposta é destacar o valor da construção do conhecimento e de uma formação educacional na vida do cidadão. Esses ex-alunos relatam sua experiência, destacando a importância da EJA nesse processo. Estamos conscientes de que a Modalidade de Jovens e Adultos não seria a recomendada, porém sabemos que o analfabetismo persiste e essas pessoas precisam ter o conhecimento, a aprendizagem. Sabe-se que com o avanço tanto tecnológico e industrial, buscam-se cada vez mais pessoas capacitadas e só a educação pode mostrar-lhes o caminho do novo, do diferente, do ensino, para que estes agora ou futuramente possam usufruir desses avanços. E cabe a nós profissionais da educação sanar suas dificuldades, incentivá-los e mostrar que o caminho para a melhoria é a escola. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos veio para capacitar nossos alunos de uma forma diferenciada, mas com o objetivo de qualificá-los e potencializá-los no seu conhecimento para que através desse conhecimento possam ter uma vida bem-sucedida, um bom emprego e melhoria para toda sua família.

Autor: Guido Arnoldo Vogel

EJA: construindo uma vida melhor

Lurdes Dresch

Mario José Willers

Roseli Elaine Wagner Scheer

Desconhecemos a realidade do quadro geral da EJA no Rio Grande do Sul, com exceção dos relatos apresentados pelas Coordenadorias presentes no 1º encontro GT da EJA que são semelhantes aos nossos. Em nossa escola percebemos que a cada semestre o número de alunos vem diminuindo. E, ao mesmo tempo sabemos de tantas pessoas da comunidade sem a mínima instrução escolar. Situação essa, que poderia ser solucionada através de alfabetização de jovens e adultos, se houvesse uma ação conjunta dos órgãos responsáveis pela coordenação desta modalidade educativa.

Com relação à continuidade de estudos, os nossos educandos vêm para melhorar sua qualidade de vida e para tal, buscam melhorar profissionalmente. Alguns inclusive sonham em fazer uma faculdade ou um curso profissionalizante.

E com relação à evasão e desistências, a escola entra em contato com os alunos de diferentes formas, para que estes retornem, porém por falta de perspectivas de uma vida melhor e principalmente, por não ter transporte gratuito e/ou compatível com o horário das aulas, nem sempre se tem êxito nestes resgates. Outros tantos acabam desistindo por não conseguirem conciliar trabalho e estudo.

Quanto ao acolhimento na escola, eles verbalizam que são bem acolhidos inclusive com janta (merenda escolar), já que a maioria vem direto do trabalho.

Nas ocasiões em que a escola não consegue oferecer a merenda, percebe-se a ausência dos alunos, considerando que atendemos estudantes que em sua maioria são provenientes de situações sociais miseráveis.

Para sanar tais problemas, o primeiro passo seria fazer um levantamento na comunidade escolar de “alunos”, pessoas que não têm o Ensino Fundamental e/ou Médio.

Depois, convocar uma reunião com todas essas pessoas e incentivá-los para continuarem estudando.

Acolhê-los de maneira diferenciada, com aulas, atividades de acordo com as necessidades e realidade das turmas.

Trabalhar com projetos escolhidos por afinidade (grupos).

Fazer com que realmente sintam vontade de estudar, com aulas diversificadas...

Talvez a alternativa fosse organizar a carga horária, ou seja, as disciplinas de maneira diferente do que vem acontecendo atualmente. Se uma disciplina inicia e dá sequência (só ela) até concluírem, para em seguida iniciar outra, tal prática melhoraria o aprendizado dos alunos da EJA (tendo continuidade nos conteúdos). Além disso, facilitaria para aqueles alunos que só precisam fazer algumas disciplinas. Acredita-se que a frequência aumentaria.

As temáticas devem partir sempre das necessidades relatadas nos encontros periódicos, para que de fato possamos resgatar o verdadeiro sentido da modalidade EJA na comunidade escolar, pois esta foi criada para atender a uma demanda, a qual não vem atingindo seus objetivos.

Em nossa escola temos realizado algumas atividades que merecem destaque no ensino da EJA. Uma delas é o seminário de 5 minutos. Cada aluno pesquisa e se prepara para falar 5 minutos sobre determinado tema (previamente escolhido com os alunos). É uma atividade onde todos da EJA se reúnem. Em outro momento, reúnem-se em grupos, para aprofundar a pesquisa e apresentam conforme a criatividade de seus componentes, usando todos os recursos disponíveis. Esta experiência está sendo muito boa.

Muitas palestras motivacionais estão sendo realizadas sobre diferentes temas, especialmente enfocando os assuntos que os grupos desenvolvem nos seminários, bem como, para as perspectivas de melhores condições para o mercado de trabalho.

Ainda trabalhamos com gincanas educativas, explorando conhecimentos múltiplos. Com tais atividades percebemos uma motivação maior dos alunos, bem como, a participação de todos.

Percebemos que a desenvoltura de alguns alunos foi aprimorada com este tipo de trabalho. Relataremos abaixo um pouco do que foi a apresentação realizada neste semestre, quando na ocasião os alunos apresentaram trabalhos sobre o tema: História e Cultura Gaúcha. Demonstraremos o que e como alguns dos alunos realizam suas apresentações.

Nome do Aluno: Edson dos Santos Robinson

Tema: Indumentária.

Fez uma pesquisa muito significativa, referendando inclusive as datas, vestimentas, entre outros pontos, referidos ao gaúcho.

Nome da Aluna: Eliane Peixoto da Silva

Tema: Chimarrão.

Pesquisou sobre a lenda do chimarrão. Falou sobre este costume do gaúcho, bem como dos preparativos e dos momentos de sua degustação. Para finalizar seu trabalho cantou a música: Chimarrão, de erva boa; Além disso, trouxe um belíssimo chimarrão para quem quisesse degustar.



Gráfico 13 - Chimarrão

Nome da Aluna: Selmira da Silveira

Tema: Paixão Cortes.

Fez um trabalho biográfico sobre ele, buscando dados históricos que comprovam sua importância para a cultura gaúcha.

Nome da Aluna: Liane Schroeder

Tema: Posição dos imigrantes alemães.

Pesquisou sobre o histórico, como vieram para o Brasil e como foram se instalando aqui. Leu e explicou seu trabalho. Fez uma fala bem convincente sobre o tema que abordou. Se empolgou com o seu trabalho, e entre os relatos feitos, trouxe exemplos de alemães que se instalaram, bem como suas peripécias vividas.

Nome do Aluno: Lucas Gabriel Beck

Tema: Gaúchos e suas tradições.

Leu e falou sobre a origem do chimarrão, bem como da bomba do chimarrão. Explicou e leu na pesquisa o que são os CTGs. Para finalizar, leu uma oração campeira.

Nome da Aluna: Andréia Siqueira de Borba

Tema: Culinária.

Pesquisou sobre a origem do churrasco. Sobre a técnica do charque, o qual era produzido inclusive para exportação.

Nome do Aluno: Carla Andreia Miranda Rodrigues

Tema: Brinco de Princesa – Flor Símbolo do RS.

Pesquisou a razão pela qual esta flor tornou-se símbolo do nosso estado.

Nome da Aluna: Paula Cristina Machado

Tema: Erva Mate.

Pesquisou sobre a origem da erva mate. Leu e explicou de forma bem dinâmica. Para encerrar, leu os 10 mandamentos do chimarrão.

Nome do Aluno: Charles Eloir Ninov

Tema: História do gaúcho e sobre churrasco.

Pesquisou o histórico do gaúcho e leu tal pesquisa. Falou sobre o churrasco campeiro, feito em fogo de chão. Falou da técnica de churrasco

que espeta a carne e põe fogo ao redor dos espetos cravados no chão, técnica que é muito mais demorada que o tradicional de churrasqueira. Foi bem dinâmico na sua exposição, conseguindo prender a atenção do público.

Nome do Aluno: Gabriel Wiltgen Rodrigues

Tema: Revolução Farroupilha.

Outro aluno que demonstrou grande superação na leitura. Leu sua pesquisa, mas uma ótima leitura, para quem a pouco tempo atrás apenas “gaguejava”, apresentava muitas dificuldades na expressão oral, quando se tratava de leitura.

Nome do Aluno: André Isaias Miranda Rodrigues

Tema: Cavalo Crioulo.

Fez um cartaz e falou sobre o assunto. Seu trabalho escrito é muito BOM (caprichado!).

Vale lembrar, que cada aluno teve a liberdade de escolher o aspecto da Cultura Gaúcha, com o qual mais se identificou, para realizar o seu trabalho. Dessa maneira, alguns assuntos até se repetiram, mas um ia complementando a pesquisa do outro de modo enriquecedor; e assim, conseguimos desenvolver um estudo de muito proveito para todos os alunos, bem como para os professores participantes.

Cabe salientar ainda, que os frutos da pesquisa, estudo e palestras realizadas, revelaram fatos muito importantes, do entrelaçamento existente entre a Cultura Gaúcha e as Festividades Juninas que eram realizadas pela escola de forma distinta. Estes logo terão um novo foco, pois nasceu um Projeto de Integração entre ambas para o próximo ano, quando colheremos mais este êxito.

Quais motivos levam grande parte dos alunos da EJA a abandonarem os estudos?

Sadi Corrêa

Sandro Roberto Mover

Este artigo visa a agregar uma breve reflexão sobre a educação de Jovens e Adultos tendo como embasamento os debates realizados durante a Formação continuada de professores da EJA, através do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que visa a construção de conhecimentos através da sistematização de experiências educativas cotidianas.

Nossas escolas vivem hoje um grande dilema: a baixa frequência de alunos da EJA na rede pública de ensino. O que está acontecendo? De que forma a escola deve intervir?

Certamente estas dentre outras tantas perguntas, inquietam nossa sociedade. É necessário encontrarmos respostas e traçarmos linhas de ações para sanar este grande problema que aflige e desassossega nosso ambiente escolar.

Conforme dados coletados junto à secretaria de nossa escola e dados do senso escolar, há um grande número de alunos evadidos. Conforme relatos desses alunos, encontramos vários “motivos” do abandono escolar, dentre os quais se percebe a falta de conciliação entre

trabalho e estudo; falta de estímulo pessoal, pois, segundo eles, o estudo não trará vantagens financeiras para o futuro, pois tem muita gente com curso superior que está fora do mercado de trabalho formal. Muitos indígenas relataram que após o casamento ficaria difícil estudar. Outros alunos dizem que a escola está distante se confrontado o comum e o conhecimento científico. Outro relato afirma que a escola teria que ser mais flexível no seu calendário escolar, pois deveria contemplar aos que trabalham fora, por exemplo, na colheita da maçã em Vacaria.

No entanto, o que se observa, é o grande despreparo da escola no que se refere ao aspecto da permanência do aluno da EJA na sala de aula. Os conteúdos são descontextualizados, onde o educador dita o conhecimento e o aluno escuta e “assimila”. A proposta pedagógica é desqualificada e desmotivadora, distanciada demasiadamente da realidade do aluno. O que realmente precisa é uma troca de saberes entre educador e educando, proporcionando assim, significado à trajetória dos alunos; trabalhar em cima de conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo relações daquilo que está aprendendo com situações de seu cotidiano.

As questões que envolvem a EJA têm em si a necessidade de discutir o que acontece na construção cotidiana do saber em sala de aula. A construção envolve a história de vida de cada educando juntamente com as de seus educadores, onde ambos teriam que buscar relações entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico. As vivências do educando e educador devem tornar o ensino da EJA um ensino diferenciado, acolhedor.

A discussão de um ensino voltado para a permanência do aluno em sala de aula deve passar pelo crivo da história da docência bem como do conhecimento acadêmico e o perfil de cada professor de hoje para que possamos buscar propostas que venham de encontro às expectativas dos alunos.

Na construção de um currículo não excludente, mas que busque a permanência dos alunos da EJA em sala de aula é indispensável que se leve em conta algumas questões norteadoras de uma proposta mais integrada e que venha de encontro com os anseios dos alunos. Eis

algumas questões que devem ser consideradas na construção de uma proposta pedagógica acolhedora:

- Que pontos devem ser priorizados na relação professor aluno?
- Quais são os problemas prioritários que devem ser sanados?
- Quais os pontos mais desafiadores e relevantes na docência de hoje?
- O que o educando espera?
- O que fazer em um espaço de tempo tão curto?

Temos que ter o conhecimento da realidade e dos interesses dos alunos para termos práticas cada vez mais diferenciadas e inovadoras. A utilização das tecnologias são recursos e estratégias que deverão ser utilizadas pelo professor e escola como um atrativo prazeroso para despertar e cativar o interesse do jovem e do adulto na escola.

Observa-se que em todo o território brasileiro as características são peculiares, percebe-se que em todas as regiões onde foram pesquisados trabalhos realizados na perspectiva da evasão escolar as causas se repetem, em maior ou menor escala, mas todas identificadas e apontadas pelos evadidos. A observação pontual para questão é que mesmo com a temática principal: “a cultura, o trabalho e o tempo” que visa à construção de um currículo, que englobe conteúdos vivenciados pelos educandos dessa modalidade específica, a evasão da EJA está presente em nossa escola.

As causas da evasão foram apontadas, cada uma com sua peculiaridade, mas que de maneira geral apontaram as principais causas da evasão escolar da EJA no Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela. A causa trabalho teve sua maior concentração no sexo masculino, por sua vez, a falta de estímulo ficou com a segunda posição. A alternativa “falta de motivação” apontada pelos evadidos teve características comuns ao estudo realizado por Chiaradia (2002). A pesquisa desenvolvida em Caxias do Sul – RS aponta como fator da evasão escolar a falta de incentivo da família culminando na desmotivação do aluno, relacionando-se com este estudo, pois 63% dos evadidos que caracterizaram a “falta de motivação” como principal causa, afirmaram morar com os pais. Isso

demonstra que a escola deve aprimorar sua metodologia e métodos para acolher essa clientela “desestimulada”.

Cardoso (2007), no município de Natal – RN, constatou que umas das causas da evasão dos alunos do EJA lá matriculados foram “problemas de saúde”, mas em nossa escola isso não foi apontado como principal problema, mesmo que isso possa ser uma causa, segundo relato de pessoas da comunidade escolar.

Os resultados do estudo acerca das causas evasão da EJA permitiram uma análise mais efetiva e aprofundada, todavia cada entrevistado contém uma história de vida e suas particularidades.

A proposta pedagógico-curricular deve prevê a criação de conteúdos vivenciados pelos educandos, com intuito de permitir aos alunos percorrerem trajetórias de aprendizagem não padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes.

Há necessidade de reflexão por parte dos professores sobre sua forma de trabalho, conscientizando-se de seu papel diante do futuro de seus alunos. O estudo deve ter forma significativa e interessante. O professor não pode ser um mero “dador de aula”, mas sim um mediador da aprendizagem, fazendo com que seus alunos sejam sujeitos protagonistas de sua própria história.

Referências

BRONZATE, S. T.. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**: O Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo município de Santo André. São Paulo, SP: USP, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, C. R. **Tramas do impedimento**: os sentidos da desistência entre Alfabetizandos da EJA. Natal, RN: UFRN, 2007.104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CHIARADIA, S. N. **Um olhar para além do fracasso escolar:**

Um estudo de caso nas turmas de progressão da rede municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS – Escola Municipal Machado de Assis. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

KLEIN, Clovis Ricardo; FREITAS, Maria do Carmos Duarte. **Do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos:** estudo de caso escola do Paraná.

Contextualizando saberes na eja. Projeto drogas lícitas: o que elas têm a ver comigo?

Angela Astil Dallepiane Schneider

Cássia Silene Cervi Anéas

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos enquanto proposta pedagógica, considera as diferenças individuais na construção do conhecimento, atendendo àquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular. No entanto, hoje atende jovens adolescentes que são excluídos da rede regular de ensino, ou que não se adaptaram a ela, e até os que buscam a empregabilidade para satisfazer suas necessidades financeiras imediatas.

Muitos jovens e adultos retornam à escola pensando no futuro ou até mesmo para realizar o sonho de ser alfabetizados, a fim de exercer seus direitos e deveres de cidadãos brasileiros, seja para inserir-se no mercado de trabalho e melhorar de vida, ou para simplesmente ter a possibilidade de fazer algum concurso ou tirar algum documento, por exemplo, a carteira de habilitação, como é o caso de um aluno da nossa totalidade 3.

Como afirma Fonseca (2005), muitos desses educandos buscam fazer relações entre o que foi aprendido de maneira formal na sala de aula e o que a vida lhe ensinou, pois tiveram a infância e a educação

regular roubadas de suas vidas, e é graças ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tentam recuperar o tempo perdido.

A autora ainda lembra os fatores que levam à evasão escolar:

Na realidade, os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente... deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali. (FONSECA, 2005, p. 32-33)

Há outros fatores relevantes que influenciam a realidade escolar na EJA, e muito tem se debatido a respeito da relação do jovem hoje com a escola. Percebe-se uma crise instalada nas relações que regem os processos de aprendizagem: para os profissionais da escola, o problema está na juventude; e para os jovens é a escola que se mostra distante de seus interesses.

Segundo Dayrell (2007), o problema não se restringe nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, mas a um contexto de profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, as quais afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, o que acaba por influenciar nas relações dos indivíduos.

O autor ainda afirma que os jovens de classes populares não são beneficiados por políticas públicas que lhes garantam acesso a bens materiais e culturais, espaço e tempo para vivenciar a fase de vida em que vivem. O fato de a escola não oferecer espaço para que este jovem construa opiniões para interferir em questões que lhes digam respeito, desestimula os estudantes para participarem e atuarem na sociedade.

Assim, tudo leva a enxergar o jovem como problema: altos índices de violência, tráfico de drogas, alcoolismo, AIDS e a gravidez na adolescência reforçam a imagem da juventude como um tempo de vida problemático.

O educando matriculado na EJA hoje em nossas escolas não é mais aquele adulto que não teve acesso à escola no período regular. É o adolescente que não se adaptou ao ensino regular, com faixa etária entre 15 e 20 anos, e precisa concluir os estudos para se manter no mercado de trabalho ou para que a promotória deixe de exigir que os pais o mantenham na escola.

Há inúmeros fatores relevantes que exercem influência sob a realidade na EJA. Tais fatores estão conectados entre si com os desafios e expectativas enfrentadas na escola, tanto pelos educadores quanto pelos educandos jovens e adultos, como: metodologia de trabalho, dificuldades no processo de inclusão escolar, comprometimento e as perspectivas de ambas as partes no processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a esses fatores, é importante destacar que no processo de definição dos conceitos matemáticos o aluno estabeleça relação entre a matemática, ciência da sala de aula e a matemática do dia a dia.

A matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno (BRASIL, 2001a).

Os jovens sujeitos da EJA, nos desafiam cotidianamente, com suas ações, seus estilos, e identidades culturais e territoriais, que diferem muito de nossas concepções de educação, de autoridade, de respeito e produção de valores e conhecimentos.

Na concepção libertadora da práxis de Paulo Freire, o aprender implica um caminho que parte da leitura da realidade, dos temas sociais de abrangência e urgência nacional, e do tema de relevância local para que todos sintam-se valorizados e exerçam sua cidadania na construção de uma sociedade igualitária.

A metodologia de projetos traduz-se numa proposta teórico-metodológica situada numa abordagem interdisciplinar com a intenção de romper com a fragmentação do conhecimento segundo Kuhn (2012).

Os projetos proporcionam contextos que geram a necessidade e a possibilidade de organizar os conteúdos de forma a lhes conferir significado. É importante identificar que tipos de projetos exploram problemas cuja abordagem pressupõe a intervenção da Matemática, e em que medida ela oferece subsídios para a compreensão dos temas envolvidos (BRASIL, 2001a).

Assim, o grupo de educadores da EJA de nossa escola, através do projeto “Drogas lícitas: o que elas têm a ver comigo?” propôs-se a trazer o assunto para a discussão em sala de aula, objetivando alertar os educandos quanto ao perigo das drogas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem o Programa Etnomatemática, que apresenta propostas alternativas para a ação pedagógica, a qual, do ponto de vista educacional, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. A Etnomatemática parte da realidade com vistas à ação pedagógica naturalmente, por meio de um enfoque cognitivo, com vigorosa fundamentação cultural (BRASIL, 2001a).

Materiais e métodos

A promoção da saúde se faz por meio da educação e da adoção de estilos de vida saudáveis.

Procurou-se pesquisar sobre a origem do hábito do uso fumo e do álcool ao longo da história, assim como os processos de obtenção destas substâncias. Também se pesquisou sobre os efeitos destas drogas no organismo e os malefícios que elas causam.

No componente curricular Matemática, foram feitas entrevistas com os alunos sobre o contato que os mesmos têm com o cigarro e o álcool. Os entrevistados responderam às questões abaixo relacionadas:

- Você tem algum membro da família fumante?
- Você conhece os prejuízos causados pelo cigarro?
- Você recebe informações sobre tabagismo?

- Onde recebe informações sobre tabagismo?
- Em sua opinião, campanhas do Ministério da Saúde nas carteiras de cigarro inibem o hábito de fumar?
- Se você tivesse um amigo fumante, o que faria?
- Em sua opinião, quais motivos levam o jovem a fumar?
- Você possui o vício de cigarro comum?
- Com que idade você começou a fumar?
- Qual a quantidade diária de cigarro que você fuma?
- Seus pais sabem que você fuma?
- Você já teve algum problema de saúde relacionado ao tabaco?
- Você já tentou parar de fumar?
- Você tem algum alcoólatra na família?
- Você já esteve em estado de embriaguez?
- Você já presenciou algum acidente de trânsito com um condutor embriagado?
- Em sua opinião, qual o principal motivo que leva o jovem a beber?
- Se tivesse um amigo que bebesse exageradamente, o que você faria?
- Os estabelecimentos comerciais cumprem a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas à menores de idade?
- Com que frequência você consome bebida alcoólica?
- Seus pais sabem que você ingere álcool?
- Em que local você costuma beber?
- Qual a bebida alcoólica que você prefere?
- Você já teve algum problema de saúde relacionado ao álcool?
- Você já tentou parar de beber?

Os estudantes tabularam os dados das entrevistas, transformaram-nos em gráficos e realizaram a sua análise, já que é necessário compreender as informações veiculadas no dia a dia, em especial pela mídia, tomar decisões, fazer previsões que influenciarão não apenas a sua vida pessoal, mas da comunidade também.

Resultados e discussão

Todos os dados das entrevistas foram tabulados a fim de demonstrar, através de gráficos, os números relativos ao uso das bebidas e do fumo na vida de nossos estudantes. A seguir apresentamos os principais elementos dessa pesquisa.

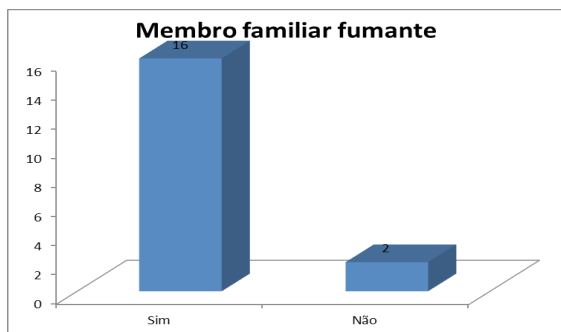


Gráfico 1 - Presença de membro da família fumante

O Gráfico 1 demonstra que a maioria dos jovens fumantes tem familiar que faz uso do cigarro. Isso confirma a influência direta da família na formação do jovem, seja ela positiva ou negativa.

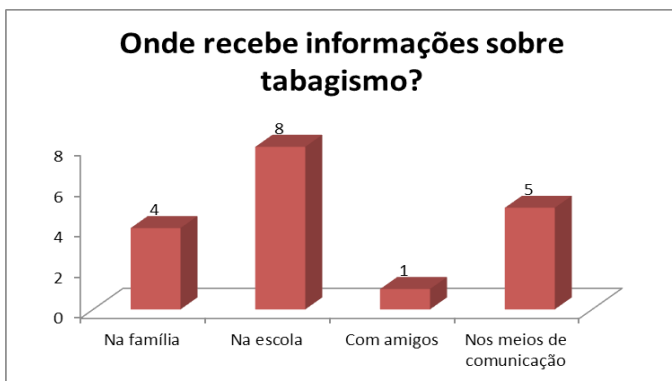


Gráfico 2 - Local onde o aluno recebe informações sobre tabagismo

No Gráfico 2, observa-se que o jovem recebe informações sobre tabagismo em sua maioria na escola e pelos meios de comunicação, demonstrando a importância e a responsabilidade dos professores como formadores de opinião e conscientizadores.

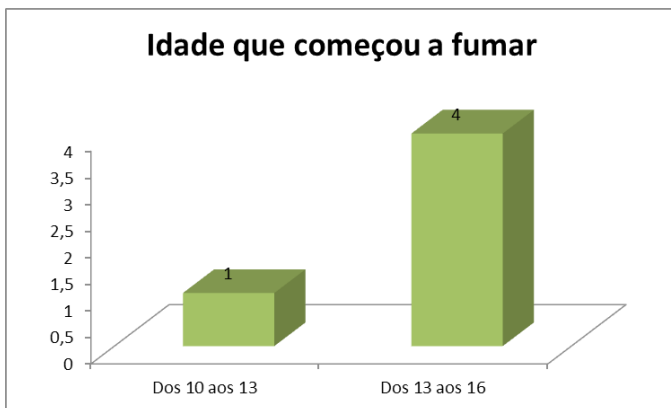


Gráfico 3 – Faixa etária em que os entrevistados fumantes começaram com o vício

O Gráfico 3 traz informações importantes sobre a faixa etária dos fumantes, ou seja, começaram a fumar dos 13 aos 16 anos – idade em que frequentam a escola; daí a oportunidade de neste ambiente se tentar conscientizar estes sujeitos em relação aos perigos do uso de cigarro.

No que diz respeito aos dados relativos ao uso do álcool pelos jovens estudantes, pode-se observar que a metade dos entrevistados tem familiar alcoólatra, como mostra o Gráfico 4.

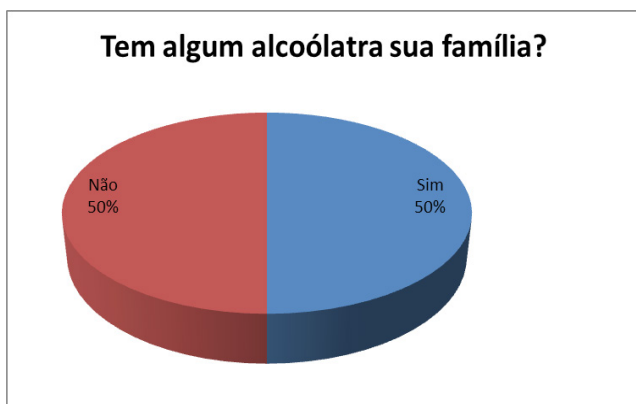


Gráfico 4 – Presença de alcoólatra na família

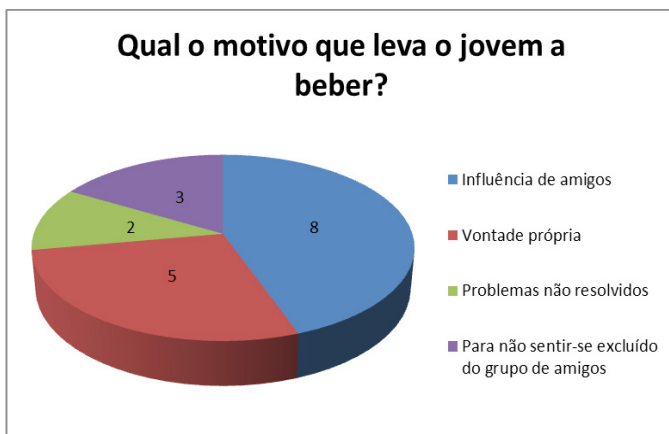


Gráfico 5 – Principais motivos que levam o jovem a beber

O Gráfico 5 mostra que a influência dos amigos é um dos principais motivos que levam o jovem a beber, seguida da sua vontade própria ou para não se sentir excluído do grupo de amigos. Tal evidência mostra o quanto o jovem é influenciável e como é importante a interferência da família e da escola para que isso não se torne um problema.



Gráfico 6 – Tentativas para parar de beber

No Gráfico 6 podemos visualizar um dado muito interessante que é o fato de a maioria dos entrevistados não demonstrar intenção de parar de beber, levando-nos a reconhecer a importância do papel conscientizador da escola.

Considerações finais

No mundo em que vivemos hoje, estar alfabetizado, requer saber fazer a leitura e a interpretação de dados apresentados de maneira organizada, construindo representações para resolver e formular problemas que demandem o recolhimento de dados e a análise de informações.

Tal característica da vida contemporânea oferece ao currículo de Matemática um processo de abordagem de elementos da estatística, da probabilidade e da análise combinatória, que aliados às informações sobre saúde, permitirão comparar e realizar previsões que venham a contribuir para o autoconhecimento, possibilitando o autocuidado e ajudando na compreensão de aspectos sociais ligados aos problemas de saúde.

A educação para a saúde só será efetivada se mobilizar as mudanças necessárias na busca de uma vida saudável. Para isso, os valores e a aquisição de hábitos e atitudes constituem as dimensões mais importantes.

Porém, informações isoladas não bastam para mudar hábitos e atitudes; é importante que a aprendizagem contribua para a compreensão das ações de proteção à saúde e elas associadas. A ampliação dos conceitos deve ter como finalidade auxiliar na construção de valores e na inclusão de práticas de saúde favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento.

Assim, todas as experiências que tenham representações sobre as práticas de proteção, promoção e recuperação da saúde só serão aprendizagens positivas, se capacitarem os sujeitos para a ação. No caso, através do projeto sobre drogas, intencionamos levar os educandos da EJA a mudar hábitos através da informação e da pesquisa.

É de suma importância o reconhecimento da existência da sabedoria do sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, e de suas habilidades profissionais. Tal postura, certamente contribui para que o educando resgate uma autoestima positiva, desenvolvendo sua autoconfiança, proporcionando um canal de aprendizagem com melhores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios do aluno para promover conhecimentos novos. Assim, numa perspectiva de totalidade, faz-se necessária a valorização

das experiências de vida dos sujeitos através do diálogo entre os diferentes saberes.

Esperamos que os dados apontados na pesquisa realizada sirvam de referência para que os educandos sejam levados a instrumentalizar os conceitos adquiridos em suas relações sociais e com o meio, enfrentando as situações adversas e as opiniões grupais negativas para a saúde, tendo a capacidade de transformar hábitos, na busca de uma vida mais saudável.

Essa educação é parte integrante do projeto sociopolítico global de luta popular na sociedade de classes, contribuindo para a formação de homens e mulheres dotados de consciência social e de responsabilidade histórica, aptos para a intervenção coletiva, organizada pela realidade a partir de sua comunidade local, sempre em busca da melhoria da qualidade de vida para todos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente: saúde/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos** – Especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

KUHN, Martin. **Os projetos como recurso investigação e aprendizagem.** Formação Continuada, 2012.

O papel da escola no processo de inserção social de estudantes da EJA

Carmen Antunes²⁵

Maristela Becker²⁶

Ricardo de Jesus²⁷

Introdução

Este trabalho tem como pressuposto refletir sobre o papel da escola no processo de inserção social de estudantes da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes de Ijuí, da 36ª Coordenadoria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O tema surgiu a partir de debates e reflexões realizados no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em que participamos representando a Escola acima referida, nos encontros realizados durante o ano de 2014.

²⁵ Carmen Antunes, Graduada em Matemática, Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes de Ijuí-RS, E-mail: carmems@unijui.edu.br.

²⁶ Maristela Becker, Graduada em Ciências, Coordenadora da EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes de Ijuí-RS, E-mail: becker0508@hotmail.com.

²⁷ Ricardo de Jesus, Graduado em História, Professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes de Ijuí-RS, E-mail: professor.hystory@gmail.com.

Destaca-se que esta formação teve o envolvimento de diversas Universidades e Instituições de Ensino da região Noroeste do Estado do RS, na condição de formadoras, através dos seus docentes representantes, ligados à área da Educação de Jovens de Adultos.

Segundo Marques (1998), os sujeitos, ao conversarem sobre as próprias experiências de vida e sobre o que nelas se aprendeu, promovem a interlocução de saberes em que se faz a educação, e de modo especial, a formação profissional, imprimindo-lhe assim vida nova e novos significados, em face aos dinamismos da sociedade e da cultura e da ampliação dos horizontes que se abrem como desafio ao entendimento compartilhado de todos nas comunidades em que vivem e trabalham.

Deste modo, foi a partir desta interlocução realizada durante a formação que refletimos sobre a nossa prática na escola e resolvemos aprofundar os estudos sobre o tema acima referido, baseados em Freire (1996), que defende que o momento fundamental da formação permanente do professor é o da reflexão crítica sobre a prática.

Desenvolvimento

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes²⁸ de Ijuí, modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi implantada há quatorze anos. É organizada por Totalidade, com turmas de Alfabetização, a qual

²⁸ Cabe-nos, neste trabalho, resgatar uma pequena parte da história de Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como "Chico Mendes", cidadão este que a Escola homenageia, levando o seu nome, com muito orgulho: Chico Mendes nasceu em Xapuri/Acre, em 15/12/ 1944, e faleceu em 22/12/1988, assassinado. Começou a trabalhar/cortar seringa com nove anos de idade. Em vez de ir para a escola, aprender a ler e escrever ajudava o seu pai. O patrão não deixava filho de seringueiro ir para a escola. Não era do seu interesse, pois o filho de seringueiro, ao aprender ler e contar iria descobrir que o pai era roubado no final da prestação de contas. Chico Mendes até os dezoito anos era analfabeto. Ele tinha muito interesse em saber ler e escrever para lutar pelos seus direitos e de sua família e esta oportunidade apareceu quando conheceu uma pessoa que lhe ajudou e o alfabetizou. Após isso, Chico Mendes, que era visto como líder em sua comunidade ajudou os jovens da mesma a lerem e escreverem. Era tanto o interesse de todos pela alfabetização, que juntou alguns vizinhos e criou uma escola, com a ajuda do MOBRAL, que a equipou com materiais. Alfabetizou o grupo de alunos e preparou-lhes nas questões políticas para aprenderem a lutar por seus direitos. Durante a sua trajetória foi reconhecido como um cidadão do mundo pelo perfil de liderança, atuando em questões políticas, movimentos sindicais, lutando contra os desmatamentos. Sua

chamamos de Totalidade 1 (T1), turma T3 (antiga 5ª série), T4 (antiga 6ª série), T5 (antiga 7ª série) e T6 (antiga 8ª série). Cada totalidade tem a duração de um semestre (seis meses), e ao término deste o aluno recebe o resultado final: (Pra) Progride; (Pe) Permanece e (C) Conclui. A avaliação acontece no decorrer do semestre através de trabalhos individuais ou em grupos, provas, participação, frequência, dentre outros, através de parecer único elaborado por cada área de conhecimento. As aulas acontecem de segundas a sextas-feiras, no horário das 18h45min às 22h45min, com intervalo de 15 min (entre às 20h45min às 21h). É oferecido jantar aos alunos no momento em que chegam na escola, até 19h10min, pois a maioria vem direto do seu trabalho.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola, a modalidade Educação de Jovens e Adultos exige um olhar cuidadoso sobre as questões que orientam as relações dos sujeitos envolvidos e a produção dos conhecimentos, uma vez que, em geral, esses sujeitos viveram histórias de exclusão que limitaram seus acessos aos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade. Com a escolarização, eles buscam e constroem estratégias que lhe permitam reverter este processo.

Desta forma, a escola, através da Direção, Professores e Funcionários tem se organizado de forma a contemplar este público, com horários, currículos, infraestrutura e atividades diversas diferenciadas.

Os alunos da EJA da Escola Chico Mendes são oriundos do bairro onde ela se localiza e outros próximos, mas também, atualmente, de cidades próximas, como Bozano e Coronel Barros. Destaca-se que os alunos das cidades de Bozano e Coronel Barros passaram a frequentar a escola a partir de parcerias realizadas entre a Direção da instituição e as Prefeituras dessas cidades. A faixa etária dos alunos é variada, e vai dos 15 até os 67 anos. Uma das totalidades é composta na sua maioria por alunos acima de 35 anos.

Um fato interessante que vale destacar é que a Direção da Escola, junto com seus professores e funcionários, está constantemente em busca de novos alunos, através de visitas que realiza nas empresas da

intensa luta pela preservação da Amazônia o tornou conhecido internacionalmente e foi a causa de seu assassinato em 1988.

cidade de Ijuí, como, por exemplo, nos bairros vizinhos, na COTRIJUÍ, IMASA, GIMENEZ etc.

Conforme a Lei das Diretrizes e Bases, n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Neste sentido, a Escola Chico Mendes, com vistas a cumprir cada vez mais com o seu papel no ensino, em 1999 fez um levantamento para avaliar as condições socioeconômicas e os valores familiares que envolviam a comunidade Chico Mendes. Ao fazer esta pesquisa, foi constatado que os pais dos alunos que estudavam na Escola não haviam concluído o Ensino Fundamental. Desta forma, a direção elaborou um projeto para contemplar este público. Foi então que deu início, no ano de 2000, à modalidade EJA na Escola.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, ela se localiza em um espaço social que pode se definir com “zona de conflito”. Conflitos de toda a ordem: social, econômico, cultural e por que não, afetivo-emocional, uma vez que as relações humanas que se estabelecem atualmente são produzidas com muita fragilidade. Por outro lado, encontra-se justamente na escola um espaço ainda possível de acolhimento, de diálogo, de informação e formação do ser humano.

É neste contexto que o papel do professor é fundamental, o que implica assumir atitudes reflexivas, autônomas, com uma visão aberta e ampla em relação ao mundo e aos processos de transformação social, sobretudo, comprometido com a aprendizagem dos alunos, instigando-os a buscar, descobrir e construir o conhecimento de forma autônoma.

Faz-se necessário também conscientizar os educandos sobre os direitos fundamentais do cidadão e o significado de cidadania, requisitos estes imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Com este propósito, a atuação dos professores da EJA da Escola Chico Mendes tem sido pautada em ações interdisciplinares, em que

os professores responsáveis por cada área do conhecimento estão constantemente dialogando e propondo atividades conjuntas.

Considerando que a educação é um processo que se constrói social e culturalmente, seu desenvolvimento deve respeitar a história de cada sujeito, ou seja, as suas construções, seus conhecimentos produzidos a partir das experiências vivenciadas antes e fora da escola, pois a educação ultrapassa os espaços formais instituídos na escola. Neste sentido, a educação se desenvolve também por vias informais e formais, portanto, requer esforço compartilhado entre escola e sociedade no ensino de agregar valores e conhecimentos que possam contribuir para a conquista da cidadania.

De acordo com Freire (1996, p. 61), a educação é uma forma de intervenção no mundo. No tocante à educação formal- escolar, acreditamos em um processo respeitador das diferentes vozes, fazendo valer a participação indiscutível do aluno na sua aprendizagem, despertando-o para a responsabilidade sobre os seus saberes e a corresponsabilidade sobre os saberes do outro e da própria gestão da sala de aula.

Neste sentido, a escola busca desenvolver ações educativas que promovam a inclusão, a solidariedade, o respeito mútuo, a cooperação, a pesquisa, a consciência crítica, a preservação e recuperação do meio ambiente, a participação responsável e a garantia dos direitos humanos, ditos como fundamentais.

Para complementar este trabalho entendemos necessária à contribuição de três alunas, através de entrevista realizada, com as seguintes perguntas:

1. O que o levou a retornar aos estudos?
2. O que já mudou em sua vida depois que retornou aos estudos?
3. Quais os planos para o futuro após a conclusão do ensino fundamental?

Desta forma, seguem as respostas das alunas entrevistadas, com nomes fictícios:

1. O que o levou a retornar aos estudos?

“Foi pelas dificuldades do dia a dia em que enfrentamos, por momentos em que o estudo faz falta, pois na maioria do que procuramos fazer é exigido o estudo. Então, quando surgiu esta oportunidade de estudar não perdi e quero continuar até o fim. Tinha parado de estudar por dificuldade de chegar até a escola” (Maria da Silva).

“Foi o apoio da família, meu esposo, meus filhos, noras, todos me apoiaram. O que mais me incentivou foi meu filho, que falou: - mãe, vai em frente pois a senhora é inteligente e tenho certeza que vai se dar bem. Quando eu morava com meus pais fui na escola até a 5ª série. Depois eu casei, veio os filhos e só trabalhei. Um certo dia surgiu uma oportunidade para os adultos estudarem, em Canoas, na escola Irmão Pedro, mas não era na modalidade EJA. Tinha que estudar o ano inteiro e só depois fazer as provas. Quando entrei nesta escola fiz um teste e passei. Estudei na sexta todo o ano, fiz a prova e passei” (Fátima Gonçalves).

“Eu estava trabalhando quando uma amiga me disse que ia ter aulas na modalidade EJA à noite em Ijuí, no Colégio Chico Mendes. E o melhor, que teria transporte escolar gratuito. Pensei, aí está a chance que eu estava esperando, pois sempre sonhei em um dia voltar a estudar. Vou fazer o ensino fundamental e se possível o médio, e me formar. Onde eu morava não tinha condições de estudar mais, pois era uma escola do interior, D. Pedro II, e nesta o ensino só ia até a 4ª série. Quem tinha carro levava seus filhos até a escola para estudar em Coronel Barros, pois naquele tempo não havia transporte escolar, como atualmente. Minha mãe não tinha condições de pagar um carro para nos levar. Ela vivia com a pensão de viúva que só dava para nos manter com alimentação. Mas mesmo assim éramos felizes, eu e meus 4 irmãos” (Carla Nogueira).

Ao analisar as respostas da primeira pergunta percebe-se a força de vontade e entusiasmo dos alunos em voltarem a estudar. Nos depoimentos de fato se confirma o disposto na Lei das Diretrizes e

Bases (nº 9394/96): que a educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Complementando as respostas, e baseando-se em Freire (1996 p. 80), estes alunos têm a esperança de aprender na escola e mudar o rumo de suas vidas; portanto, a escola e o professor têm o papel fundamental neste processo.

Na sequência, fizemos a segunda pergunta às alunas entrevistadas:

2. O que já mudou em sua vida depois que retornou aos estudos?

“Ao retornar aos estudos descobri que sou capaz de conquistar os meus objetivos, apesar de difíceis. E também aumentou ainda mais a minha responsabilidade, pelo meu futuro e o que eu quero fazer” (Maria da Silva).

“Depois que retornei aos estudos mudou muita coisa na minha vida, tenho muitas amizades, conheci várias pessoas e todas são legais” (Fátima Gonçalves).

“Quando eu voltei a estudar muitas coisas mudaram na minha vida, o meu português melhorou. Sofro na matemática, mas tenho certeza que vou aprender” (Carla Nogueira).

E por último, as repostas da pergunta nº 3:

3. Quais os planos para o futuro após a conclusão do ensino fundamental?

“Os meus planos para o futuro é concluir os estudos, fazer alguns cursos, conseguir um bom emprego e quem sabe algo mais que estiver ao meu alcance, porque nunca podemos dizer que eu não posso, mas sim dizer tudo posso Naquele que me fortalece” (Maria da Silva).

“Os planos para o futuro, eu não digo fazer uma faculdade porque minha idade é um pouco avançada. Mas, para fazer uns

curso. Quero aprender a fazer tricô, crochê e pintura, para ajudar na renda familiar” (Fátima Gonçalves).

“O que espero é um dia terminar e me formar, trabalhar numa emissora de rádio como locutora ou escrever alguns artigos para revistas, jornal, pois adoro escrever, quando estou escrevendo eu esqueço do mundo ao meu redor. Pode ser até tirar minha carteira de motorista, um dia. Vou lutar por esses sonhos, Deus vai estar ao meu lado, tenho fé e vou vencer. Para mim foi muito gratificante poder voltar a estudar, espero que os meus colegas cheguem até o final e se formem comigo. - Jovens, peço a vocês que estudem, o estudo é uma ferramenta muito valiosa para garantir um futuro promissor. Seus filhos se sentirão orgulhosos por seus pais terem uma profissão digna deles. Nos dias de hoje está mais fácil estudar do que anos atrás. Obrigada meu Deus por mais esta chance de poder voltar a estudar. Obrigada professores por vocês nos ensinarem e nos orientarem. Às autoridades, por elas nos proporcionarem esses vínculos com o estudo” (Carla Nogueira).

Desta forma, considerando as expectativas dos educandos ao analisar as suas escritas, a partir do trabalho do professor e de todas as atividades propostas pela escola, esperamos que haja a contribuição para a formação de um sujeito com visão crítica, autônomo, preparado para enfrentar a realidade e as dificuldades, e que, a partir do seu conhecimento, possa utilizá-lo buscando um projeto de vida para procure conquistar o seu espaço de forma ética e transformadora.

A educação que almejamos é a de possibilidades, que acolhe as diferenças e faz delas seu valor maior na busca do conhecimento. Uma escola que assume suas práticas de forma instigante e interessante, buscando a construção do saber e a constituição do aluno por meio das experiências de aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, são seres em desenvolvimento, com capacidades de aprendizagens únicas, com potencial para transformar. Cidadãos de direitos e deveres, inacabados, em constante construção, que têm uma história de vida ligada às questões culturais e sociais.

Baseado em Freire (1996), o professor e a escola devem respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária dos seus educandos. Nesse processo de ensino e aprendizagem é imprescindível o contato, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didático-pedagógicos, a interação, a cooperação, o envolvimento e comprometimento da escola com as práticas sociais se aproximando do contexto vivido desses estudantes.

Essa modalidade de ensino se diferencia não só pela diversidade do público que acolhe e dos contextos socioculturais, mas pela forma diferenciada de organização curricular as quais estão explicitadas nas legislações que a regem, com uma proposta pedagógica específica, de ensino diferenciado ao público a que se destina.

Assim, a escola tem se pautado em desenvolver a escolarização da EJA como um agente multiplicador de oportunidades, com a preocupação de fortalecer o domínio de conhecimentos básicos para a busca de melhores espaços no processo produtivo e a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade, ampliando a capacidade de leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais, sobretudo, para conseguir um lugar mais justo na sociedade.

Espera-se que o aluno consiga refletir sobre o que acontece no seu dia a dia, em relação à educação, à saúde, à política, à economia, à cidadania e aos direitos fundamentais enquanto cidadão. Que dialogue com os amigos, família, colegas e professores, e a partir do seu diálogo enriqueça o seu conhecimento, pois cada pessoa, a partir da sua vivência e experiência, tem a contribuir com o coletivo.

Conforme Boufleuer (1991 p. 43), o diálogo é o encontro dos homens para dizerem a sua palavra. Ele é o próprio caminho da humanização, pois é nele, na solidariedade dos homens sujeitos, que se dá a conquista e transformação do mundo.

Neste sentido, a escola idealiza que os seus educandos tenham a prática do diálogo, que sejam cidadãos éticos, autônomos, reflexivos, que cuidem um do outro, e, sobretudo, que tenham o conhecimento mínimo necessário para defender os seus ideais e que exerçam plenamente a cidadania.

Considerações finais

Com o estudo realizado, sobre o papel da escola no processo de inserção social de estudantes da EJA, foi possível refletir e analisar o caminho percorrido por essa modalidade nestes mais de 10 anos de existência.

Observamos que a Escola, guiada pelo seu Projeto Político-Pedagógico e atendendo as demais leis que a regem, tem cumprindo com o seu compromisso social com a educação de Jovens e Adultos, ainda que sejam muitos os desafios nas dimensões do aluno em suas relações individuais e sociais.

Destacamos que a nossa escola realiza suas práticas pedagógicas nos princípios da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, sobretudo, na ética, para que esta seja a norteadora na vida dos alunos.

Uma preocupação que merece apontar aqui é a dificuldade de inserção dos adultos no mercado de trabalho, considerando o fator idade deste público. Se, para a colocação do jovem é difícil, considerando a competitividade que existe no mercado, mais difícil se torna ao adulto conseguir um espaço profissional, pois além da exigência do ensino têm a questão da experiência, que ao adulto, muitas vezes, torna-se um obstáculo. Outro desafio é a colocação profissional dos alunos com portadores de necessidades especiais.

Neste sentido, pensamos que a escola pode contribuir em pensar políticas para a inserção dos alunos da EJA no mercado de trabalho. Este desafio é de todos, da direção e professores. Algumas ações já começaram por alguns professores, que estão de olho na oferta de vagas no mercado profissional e trazem possibilidades aos seus alunos.

A escola deseja ser um instrumento de luta em favor dos seus alunos, valorizando sua cultura e seu saber, buscando através do conhecimento a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não apenas no plano formal da igualdade, como no material, tratando “igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na exata medida de sua desigualdade” (ARISTÓTELES, 1973). Uma sociedade onde os homens são valorizados pelo que são e não pelo que têm, e que cada

aluno que passe pela escola seja mais um “Chico Mendes” na defesa do direito de viver.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ, Ed. 1991. 135p. (Coleção Educação, 12)

BRASIL. Lei n. 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996. RER

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 166 p.

MARQUES, Mario Osorio. O professor à busca de entender o que faz. *In: Anais* do VI Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica, IJUÍ: 1998.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, de Ijuí, 2012-2013.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.

Reflexão de Práticas e Princípios da EJA num Contexto de Juvenilização

Clair Inês Pietczak

Elaine Edeli Marholt Walker

Érica Tiede Weiler

Joselaine da Rosa

Marivani Dalla Rosa

Paulo Roberto Freitas Barcellos

A formação continuada é fundamental porque nos leva, como educadores, a refletir sobre a nossa prática. A participação na Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação na Região Macro missioneira, em Três Passos, RS, nos desafiou a fazer o registro escrito da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Ruy Barbosa, carinhosamente conhecida como Ruyzão.

A escola localiza-se na área central de Ijuí, atende a aproximadamente 635 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo 76 na modalidade de EJA. A escola pertence à 36ª Coordenadoria Regional de Educação, Ijuí, RS.

Analisando, em reunião, os dados apresentados no Encontro Macro missioneiro decidimos discorrer sobre: como alguns princípios da EJA são colocados em prática na nossa escola.

Em nossas reuniões pedagógicas seguidamente retomamos a filosofia e os principais princípios da Educação de Jovens e Adultos que devem estar muito claros entre educadores para que em suas práticas possam ser concretizados.

A Filosofia da escola diz que: “o nosso compromisso como escola é com a construção social do conhecimento, com a inclusão e a permanência de modo a garantir a aprendizagem com autonomia. Visamos formar cidadãos críticos e participativos na sociedade para que possam contribuir na construção de um mundo melhor.”. Para se atingir esses objetivos, que são uma necessidade do contexto social e educacional atual, precisamos colocar em prática os princípios da Educação de Jovens e Adultos que são: o dialogismo, a pesquisa enquanto princípio educativo e pedagógico, e a avaliação emancipatória. Só assim conseguiremos construir cidadãos conscientes.

[...] Tem leis que amparam o trabalhador, o consumidor, a mulher, o idoso, a criança e o adolescente. Aprendi que a gente tem muitos direitos e que pra buscar a gente tem que exercer uma cidadania ativa. Jonas da Rosa - Egresso do 1º semestre de 2014.

O primeiro princípio lembrado é o dialogismo. Ao contrário da grande maioria das práticas pedagógica reinantes nas escolas brasileiras em que se impõe um discurso sobre o educando, os educadores, inicialmente, acolhem carinhosamente os educandos que, muitas vezes, já trazem em suas bagagens os resquícios de terem sido, em algum momento de sua história, excluídos do processo de ensino-aprendizagem; estimulando-os e trabalhando-lhes a autoestima; fazendo-os se acreditarem como sujeitos capazes; eliminando estereótipos e rótulos que lhes foram inculcados; resgatando assim os vínculos primários e que são indispensáveis ao bom desenvolvimento da aprendizagem.

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles (FREIRE/ 2002 – p. 81).

Isso se evidencia concretamente em muitos relatos de educandos e egressos como, por exemplo, a educanda Lídia Matilde Kuntz, egressa do 2º semestre de 2012, que escreveu essa carta endereçada a cada um dos professores da EJA cujo endereço conhecia.

Profe(s) [...] obrigado por ter(em) acreditado em mim e por ter(em) me apoiado a seguir em frente, que eu teria capacidade, pois bem, vou te(lhes) falar: passei no vestibular o que me faz mudar de lugar agora é rumo a faculdade de Assistente Social. Acredito que seja bem legal.

E o tema da redação era: "O que precisamos fazer para chegar a 3ª idade feliz e saudável?" Fechou com o tema gerador que trabalhamos. Obrigada por tudo e bom retorno ao seu trabalho na escola; show de bola.

Ou na voz da também egressa do 2º semestre de 2012, Marisa Heck:

Aconteceu tanta coisa, no comecinho eu fui a primeira a lhe criticar sobre o tema gerador e graças a esse trabalho eu aprendi a lidar com o computador e me atualiza e é uma coisa que eu não imaginava. O meu trabalho não exigia isso, mas o estudo exigiu e foi uma oportunidade pra eu aprender. Aprendi tanta coisa e os professores tiveram muita paciência comigo. Também aprendi com os meus colegas. [...] Professora, eu era uma daquelas pessoas que no começo eu não conseguia ler e aqui na escola esse trauma eu superei. Agora se precisar falar eu falo, se precisar ler eu leio. É através do estudo que perdi essa vergonha [...] sem falar nos professores. Vocês têm uma equipe maravilhosa. Todos os professores são excelentes. A calma que eles têm para explicar. Um acaba de perguntar o outro pergunta a mesma coisa e o professor explica, com toda calma, tudo de novo. Isso não é uma coisa para qualquer um. [...]Pra gente que está aprendendo conta muito a força que vocês passam para a gente.

A leitura desses depoimentos reforça a importância da acolhida e da atitude de dialogismo do educador e educando, que juntos vão resgatar a autoestima e a cidadania, através do processo de ensino-aprendizagem. Assim a Educação de jovens e adultos, conforme o Parecer n. 11/00, consegue atingir a sua função reparadora.

Eu gosto da EJA, eu já tinha feito EJA no fundamental. Eu gosto de estudar na EJA porque é uma maneira de recuperar o tempo perdido. Eu fiquei dois, quase três anos sem estudar. A EJA

é interessante, pois é uma outra maneira de ensino, é mais rápido, é mais puxado, a gente se dedica mais porque o tempo é menor, mas é legal. Tu divides a sala de aula com outras pessoas, com outras vivências, cada um tem uma experiência de vida diferente, idade diferentes, então tu aprendes a respeitar o próximo. Aqui na EJA a gente é um grupo. Priscila Beck Padilha – Egressa de 2012.

Na verdade, o dialogismo começa na busca dos conteúdos programáticos, quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos.

Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação[...]. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição[...] - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2002, p. 83-84).

Segundo Freire, a educação autêntica se

[...] faz de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2002, – p. 84).

Os conteúdos partem do diálogo entre educador e educando no momento da investigação inicial do que se vai estudar. “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2002, p. 87). É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo, o conjunto de seus temas geradores.

Assim sendo, a prática da pesquisa, com coleta de dados, visa a diagnosticar qual é o principal problema do bairro, da cidade e/ou dos educandos e quais são suas visões de mundo sobre o assunto e se

apresentam contradições que impedem a superação do problema para, a partir da pesquisa como princípio pedagógico, trabalhar as análises de conjuntura local, nacional e internacional e estabelecer as suas imbricações e implicações dentro de um sistema mais amplo; ampliando assim a visão de mundo e resultando em uma prática de liberdade à medida que os horizontes se expandem e as amarras caem, permitindo a emancipação dos sujeitos.

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade (FREIRE, 2002, p. 91).

O efeito positivo dessa prática se faz presente nas vozes dos educandos, como podemos perceber na fala da educanda Valéria Santos da Silva, egressa do 1º semestre de 2014:

Esse tema gerador me ensinou muita coisa importante”. Uma das coisas é a gente não ter medo. O desconhecido ele gera certo medo, né, mas a partir do momento que a gente começa a desenvolver a gente começa a perceber que não é aquele bicho de sete cabeças. Uma das coisas que eu aprendi é que a gente não faz as coisas sozinhas, o coleguismo é muito importante, a troca, com essa troca a gente aprende muito mais. O tema gerador ensina muito. A gente lê, pesquisa e organiza o texto e depois apresenta e escuta os outros apresentar. Com a apresentação dos colegas a gente aprende muito mais. Apesar das pesquisas serem longas, no final a gente percebe o quanto aprendeu.

A fala acima da educanda evidencia que o conhecimento se constrói de forma interativa, não como algo estático. É um processo de conhecer

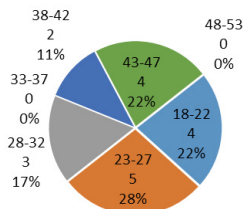
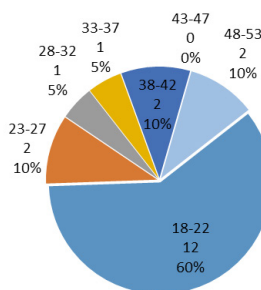
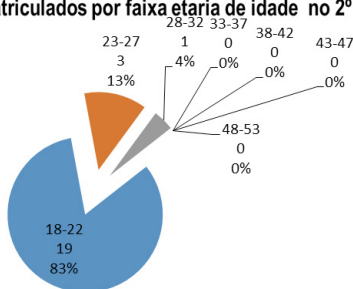
que se apresenta enquanto descoberta e construção coletiva, relacionada diretamente com a prática e a sistematização crítica do pensamento. Nessa concepção a educação é vista como um processo de conhecimento em que todos ensinam e aprendem o que diferencia a educação da EJA de nossa escola das concepções tradicionais de educação. Até porque entendemos que a lógica tradicional não atende às necessidades do novo contexto tecnológico, social e cultural ora em evidência, nem a lógica da educação popular que quer uma educação cujo programa seja construído com o povo. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse contexto, a educação pela pesquisa se constitui numa forma de apropriação adequada da realidade e garante o protagonismo dos sujeitos pesquisadores. Enquanto metodologia a pesquisa pedagogicamente estruturada garante a construção de novos conhecimentos e a formação de cidadãos críticos e que os educandos tenham consciência de seu processo de formação. Essa consciência de seu processo de formação nossos educandos têm.

[...] não há docência sem discência”[...] É preciso[...] que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

A prática da pesquisa enquanto princípio metodológico também se justifica em função do processo de juvenilização da EJA, pois essa é uma das formas de se garantir o respeito às diferenças de idade, gênero e de condições socioeconômica e cultural.

A juvenilização é um processo notório em nossa escola, conforme os gráficos abaixo.

Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º Sem de 2012**Gráfico 1 - Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º sem. de 2012****Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º Sem de 2013****Gráfico 2 - Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º sem. de 2013****Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º Sem de 2014****Gráfico 3 - Número de alunos matriculados por faixa etária de idade no 2º sem. de 2013**

Uma análise dos gráficos relativos ao público-alvo matriculado em nossa escola confirma que a cada semestre aumenta o percentual de alunos com idade inferior a 28 anos. A concentração maior de idade está entre os 18 e os 22 anos. Isso caracteriza o processo de juvenilização.

Outro princípio discutido na escola é a avaliação emancipatória, a qual tem por finalidade diagnosticar avanços e dificuldades do processo de aprendizagem visando a selecionar novas intervenções com vistas a garantir a construção social do conhecimento e a superação das dificuldades constatadas.

A avaliação emancipatória supera a classificação e a exclusão, pois percebe cada sujeito na peculiaridade de seu desenvolvimento e processo de aprendizagem e se dá em diversos momentos do processo através do uso de diferentes instrumentos que podem ser feitos e refeitos. São eles: a pesquisa, as produções textuais, as produções gráficas, a produção de mapas, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais, entre outros.

Em nossa prática pedagógica buscamos, constantemente, atingir nossos objetivos de formar cidadãos críticos e conscientes capazes de construir um mundo melhor, no qual haja mais respeito e tolerância.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33. ed. São Paulo: Ed Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1996.

Pesquisa e construção do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o mundo do trabalho

Célia Vargas Padilha²⁹

Introdução

No trabalho abordarei um breve comentário sobre a história da Educação de Jovens e adultos (EJA) e, a seguir, a importância da pesquisa socioantropológica, leitura e escrita na construção do conhecimento dos alunos com a orientação de professores.

Sabe-se que, historicamente, é desafiador registrar que as pessoas não tinham oportunidade de estudar e viviam submissas, moldadas pelo poder de dominação, sem vez e voz. E hoje os jovens têm a oportunidade de estudar, com qualquer idade na EJA, preparar-se para o exercício da cidadania, através da construção coletiva do conhecimento, compreender os processos do mundo do trabalho e intervir para que as mudanças aconteçam.

²⁹ Professora da rede pública do Estado do RS, Especialista em Estudos da Linguagem em EJA com ênfase em educação do campo, Escola Estadual de Ensino Médio Anchieta, Chiapeta/RS, 36ª CRE.

Pesquisa e construção do conhecimento em eja para o mundo do trabalho

A Educação de Jovens e Adultos iniciou-se na Escola Estadual de Ensino Médio Anchieta, no mês de março de 2002, na cidade de Chiapetta, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, fruto de uma caminhada, a partir de estudos, reflexões, construções e planejamentos, desde a constituinte escolar entre professores, alunos, direção, pais, coordenação pedagógica da escola e equipe diretiva coordenada pela equipe coordenadora da proposta da 36ª Coordenadoria de Educação de Ijuí.

Sabe-se que a EJA é uma Proposta Pública de Educação implementada na escola, ou seja, no Rio Grande do Sul, pelo governo do estado a partir de 1999. A EJA destina-se a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou interromperam seus estudos por algum motivo. O ingresso no Ensino Fundamental é a partir dos 15 anos e no Ensino Médio a partir dos 18 anos.

A EJA tem como objetivo (Proposta) romper com a estrutura do Ensino Tradicional nas escolas, a fragmentação das disciplinas e a avaliação classificatória que exclui os alunos.

Na referida modalidade de ensino, a avaliação deve ocorrer com base em Conselhos de Classe, atividades diversificadas e parecer descritivos de cada aluno, além da autoavaliação como forma de construção do conhecimento.

A avaliação dos educandos deve ser contínua, cumulativa, processual, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A EJA apresenta quatro funções: A **reparadora**, que dá oportunidade aos jovens e adultos frequentar a escola. A **equalizadora**, que garante vaga aos alunos que interromperam os estudos por algum motivo como: como donas de casa, migrantes, aposentados, possibilitando-lhes uma inserção no mundo do trabalho e na vida social.

A **permanente** oferece um conhecimento atualizado, a partir da realidade para atuar na sociedade voltada à solidariedade, universalismo

e diversidade. E a função **qualificadora** valoriza a pesquisa no sentido da produção do conhecimento.

Os jovens e demais pessoas que ainda não estão empregados podem encontrar na EJA, nos espaços e tempos, em qualquer uma das funções, um lugar de capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significado às experiências socioculturais trazidas, por eles para serem aplicadas cotidianamente.

Conforme a diretriz curricular da EJA, exige-se para trabalhar nesta modalidade educadores que participam nas reuniões, nos encontros regionais, estaduais, fóruns em discussões, troca de experiências didáticas; que buscam fundamentação teórica para relaciona-la à prática educativa; e que são flexíveis, querem e gostam de trabalhar com a mesma. Eles proporcionam a pesquisa, têm compromisso com o desempenho do aluno, propõem atividades diversificadas, possuem um olhar diferenciado sobre os alunos, pensam, repensam a prática pedagógica, e buscam novas alternativas para a superação das desigualdades.

E para desenvolver um trabalho em que as áreas interajam foi desenvolvida a pesquisa socioantropológica.

A referida pesquisa foi realizada pelos alunos a partir de uma lista de perguntas sugeridas pelos professores na comunidade os educandos residem, onde eles entrevistaram as pessoas, fizeram observações, coletaram os dados, e após, os analisaram e interpretaram, juntamente com os professores, e escolheram os subtemas. Ainda, na oportunidade os alunos da totalidade EM1 falaram:

Nós da turma M1 achamos importante realizar a pesquisa, sobre assuntos que vivenciamos no dia a dia, pois os mesmos abordam diferentes temas locais, regionais como: a saúde, educação, segurança, impostos, tecnologia, família, meio ambiente, consumismo dentre outros, os quais levam as pessoas refletirem e saberem o que está acontecendo e posicionar-se.

Acredita-se que é através da educação, que os jovens e adultos vão construindo constantemente o conhecimento, a formação ética e os valores para adquirirem sabedoria e enfrentarem o mundo do trabalho, conforme consta na constituição brasileira:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

Segundo orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, a educação e trabalho estão relacionados, pois permitem que os alunos tenham acesso ao mundo do saber e do conhecimento, dando condições de transformar esse mundo a partir do comprometimento, da crítica, da busca de identidade e do respeito às diferenças.

Partindo da concepção da autonomia, constatou-se que os alunos se organizaram em grupos, escolheram os temas significativos, buscaram conhecimento sobre os mesmos, através da pesquisa em livros, tecnologias, saberes da realidade e construíram os trabalhos.

Os professores orientaram e incentivaram os alunos na organização e construção do conhecimento para elaborarem os trabalhos, tendo vários olhares sobre a realidade que os cerca, pois, os temas em estudo devem perpassar a visão de mundo, como um todo aliado ao contexto social, cultural, econômico, político, como afirma Chevara: "Estude muito para dominar a técnica que permite dominar a natureza. "

Percebeu-se no momento da pesquisa que os alunos em seus grupos tiveram dificuldades em trabalhar com as tecnologias na organização de seus trabalhos para serem apresentados, pois muitos ainda não as dominam, por falta de tempo e também a escola não dispõe de profissionais preparados, inclusive os professores, para atuarem com elas.

O domínio das tecnologias é de suma importância nas escolas, pois elas fazem com que o aluno pense, reflita, desenvolva a criatividade e construa seu conhecimento; e cada um tem seu ritmo, seu tempo e interesse para desenvolver habilidades e competências. "Cada um de nós é o resultado das oportunidades que teve e nas decisões que toma ao longo da vida" (Costa, 2001, p. 49), mas muitos professores têm dificuldade em desenvolver estratégias para usar esses recursos para trabalhar, desenvolver os conteúdos e torná-los significativos na construção coletiva, crítica e reflexiva do conhecimento na escola.

Outrossim, nas escolas usam-se tecnologias para reproduzir o modelo tradicional de aprendizagem, com aulas expositivas e pouca produção coletiva de conhecimento. As escolas devem dar oportunidades aos jovens e adultos para elaborarem projetos voltados aos próprios interesses, envolvendo temas a partir da realidade da comunidade para que a aprendizagem produza sentido, melhorando a qualidade de vida para o exercício da cidadania.

Vive-se na escola a cultura da aula expositiva, pois segundo alguns educadores é mais fácil e mais cômodo esse método, e eles não estão preparados para mudar; e também uns não querem mudar e trabalhar métodos interativos que despertem desejo e interesse do aluno pela leitura, pesquisa e produção de sentido, melhorando a sua comunicação e se tornando um indivíduo preparado para o mundo do trabalho, como afirma Mitchel Resnick (2014, p.20):

As escolas demoram demais para mudar. E essa forma de ensino, baseada na entrega de informações para os alunos, que é seguida por muitas delas, tem uma longa história. À primeira vista, pode parecer uma proposta mais eficaz apresentar os conteúdos de uma única forma para todos. Mas, claramente, isso não funciona porque os estudantes são diferentes. Fazer a transição para outra abordagem não é simples nem rápido. Os professores precisam refletir sobre o processo educacional para poder apoiar e praticar projetos orientados por uma participação ativa e criativa da turma em classe.

O grande desafio da EJA é transformar a vida do aluno e também da comunidade, mostrando o caminho, pois a vida profissional é uma constante busca e aprendizagem. Nessa modalidade não existe nada pronto, e vai-se construindo o conhecimento constantemente.

E a pesquisa é um princípio e o ponto de partida do trabalho na escola. Os educadores devem trabalhar com ela, pois pesquisando e lendo bastante o aluno torna-se crítico, reflexivo e autônomo para exercer a cidadania, reconstruindo o conhecimento a partir da realidade.

Pensar certo e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente uma postura exigente, difícil, às vezes

penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (Freire 1996, p. 49).

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* fala que para os seres humanos serem verdadeiros aprendizes, devem desenvolver e exercitar criticamente a capacidade de aprender. Aprender significa: “Construir, reconstruir, contatar para mudar, o que não se faz sem abertura do risco e a abertura do espírito” (Freire, 1996, p. 69)

Os cidadãos vão se constituindo, crescendo, tornando-se autônomos e construindo as práticas no coletivo. E neste coletivo encontramos e convivemos com as diferenças, as quais devem ser respeitadas, repensadas e valorizadas, porque existem desigualdades entre todos, que nos preocupam; e precisamos conviver com os limites, crenças e diferenças para transformá-las em desafios.

O conhecimento ocupa parte do trabalho que a escola realiza com professores e alunos, intervindo nos assuntos e provocando mudanças para melhorar a aprendizagem, pois o professor não deve ser alienado, desinformado; ele deve buscar solução para os problemas coletivamente.

A autonomia faz parte da expansão do jovem em relação ao mundo social, a sua crescente capacidade de analisar situações, hierarquizar problemas, fazer julgamentos e realizar escolhas. Trata-se de um processo de emancipação (Corti; Souza, 2005, p. 26).

O ser humano não nasce pronto, definido, ele é predeterminado, pré-moldado e vai se constituindo no decorrer do tempo; ele transcende os limites impostos pela corporeidade e com convicção é capaz de projetar-se na vida.

Ele deve ter oportunidade no mundo do trabalho, ser acolhido e reconhecido para desenvolver um vínculo de confiança básica. No momento que ele vai construindo sua autonomia, vai tendo ousadia de enfrentar os desafios e transformá-los sem medo de correr riscos; seus saberes são construídos individualmente e no coletivo, garantindo uma prática de liberdade, com comprometimento e consciência necessários à sua emancipação.

Com certeza, os alunos de EJA sentir-se-ão seguros se a escola oferecer, oportunizar e valorizar suas experiências de vida, atreladas ao conhecimento científico.

Na escola, a informática deve ter prioridade para a pesquisa dos alunos, pois é uma necessidade estar interconectado para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural. Ela exerce a intermediação na busca do conhecimento, porque está impregnada em todas as ações das pessoas.

Constatou-se que a partir da pesquisa e dos trabalhos realizados pelos alunos melhorou a sua aprendizagem, pois eles tiveram a oportunidade de desenvolver a leitura, a oralidade, a escrita, de perder o medo de falar em público, de ampliar os conhecimentos, de fazer análises e refletir sobre os assuntos em pauta, com a intermediação dos professores, conscientizando-se de que, com o que aprenderam, irão contribuir para o desenvolvimento social, a melhoria da qualidade de vida; a educação e a saúde; ter acesso à cultura e à inserção no mercado de trabalho, o que exige profissionais competentes, com um diferencial, preparados para trabalhar, usando um bom discurso oral e escrito, como enfatizou a turma EM3:

Através da leitura, da pesquisa e da escrita está melhorando nossa aprendizagem; aprendemos falar bem, a perder o medo de nos apresentarmos em público e compreender e interpretar vários assuntos. Quando chegamos na EJA, tínhamos muitas dificuldades, começando pela adaptação, mas cada vez mais a nossa comunicação e relacionamento vem melhorando.

Segundo pesquisas e o trabalho desenvolvido, cada vez mais os professores devem incentivar a leitura nas escolas para despertar o interesse dos alunos a desenvolverem a criatividade, imaginação, adquirirem cultura, conhecimento, se comunicarem e escreverem melhor, ou seja, desenvolverem o gosto pela leitura e escrita; porém, a leitura deve ser vista como um processo interativo, onde dialogam constantemente diferentes leitores, que apresentam níveis diversificados de informações ao lerem o mesmo texto, porque dependem do conhecimento que têm sobre o assunto.

Afirma-se que ler é a capacidade que o ser humano tem de compreender e interpretar a escrita; enquanto escrever é a capacidade que a pessoa possui de transmitir uma mensagem, através da produção escrita. A leitura e escrita são interligados uma com a outra, mas o fato de uma pessoa ler muito bem não quer dizer que ela seja capaz de escrever bem, pois escrever e ler são processos distintos, e as escolas devem buscar cada vez mais a formação de leitores competentes e com domínio das duas habilidades.

São os leitores competentes, imbuídos de conhecimento que vão transformar e mudar o sistema para melhorar o mundo do trabalho, torná-lo mais humano, respeitado, ético e inclusivo, como diz o escritor, Monteiro Lobato: “Um país se faz com homens e livros”. Um sujeito imbuído de boa leitura terá uma fonte poderosa de argumentação e discernimento para defender e garantir um Projeto voltado para os interesses das classes populares.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, afirma: “ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens e mulheres aprendemos através do mundo” (FREIRE, 2000, p.68). E para o escritor Mário Quintana: “Os livros não transformam o mundo. Os livros transformam pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

Os professores devem incentivar cada vez mais a produção da escrita na escola, na qual o aluno deve escrever seu texto com simplicidade, coerência, usar palavras conhecidas; frases curtas, as ideias encadeadas, não mudar de assunto, escrever com atenção e adaptar o assunto ao contexto, se apropriando de uma boa fonte de leitura como:

O Brasil é terra de gente da leitura e escrita, uma terra desse tamanho e com tanta gente boa, não precisa passar por menos dos Europeus, basta se colocar no seu patamar e ver que a leitura é o melhor remédio para que um dia possamos nos chamar de País de Primeiro Mundo. (SANTOS, 2013, n.p.).

Partindo da problemática da aprendizagem, encontra-se a EJA como uma ponte da vida social para os sujeitos que estão excluídos do mundo social, pois a educação é um direito de todos e dever do estado, garantindo aos alunos uma aprendizagem condizente com a realidade,

considerando que a educação acontece ao longo da vida e vai se lapidando e transformando a vida dos sujeitos.

Vive-se um momento de crise bem complicado, em relação à situação do homem e o trabalho, pois o trabalho exclui o homem do meio social, comandado pela elite dominante, que procura colocar o ser humano no centro para servir ao sistema capitalista. Diante do problema constatado, encontra-se a educação, que trabalha com pessoas, as tornando centro e sujeito de um processo de mudanças; e a sabedoria do trabalho deve ser crítica, tornando o ser humano, um agente de transformação social, porque não haverá uma educação de qualidade e transformadora em nosso País sem que os trabalhadores lutem, decidam e reivindiquem.

Afirma-se que há necessidade de se construir projetos alternativos populares, nos quais estejam presentes as classes populares e a sociedade que almejam mudanças, pois não é possível mudar o País sem povo em mudança. A educação que interessa aos trabalhadores deve partir da organização, ser crítica, possuir identidade, respeitar as diferenças, ter autonomia, trabalhar com os alunos a partir de temas do cotidiano, realizados através da mediação entre sujeito e o mundo.

Considera-se importante trabalhar com projetos de Pesquisa para registrar e resgatar a história de vida das pessoas que interromperam seus estudos e procuram à escola, porque se sentem responsáveis para juntos reconstruírem suas histórias.

Evidencia-se que as mudanças no mundo do trabalho têm uma grande relação com a educação. E o professor é desafiado a ver a relação do trabalho com o mundo e desenvolver uma metodologia educativa em consonância com o contexto social, cultural, científico e tecnológico,. Não basta entender a sala de aula; ele precisa pensá-la como trabalho, como uma necessidade histórica de sobrevivência, pois todo conhecimento está ligado a uma prática social e cultural.

E a EJA é uma modalidade de ensino que traz o conhecimento do mundo para a sala de aula, trabalha com temas e está vinculada a uma prática social, ajuda os sujeitos a melhorarem de vida, a buscar emprego, conviver em grupos, participar da vida social, ou seja, coloca o indivíduo em sintonia com o seu tempo.

Considerações finais

Através do trabalho realizado constatou-se que os professores devem buscar formação contínua para trabalhar com a diversidade de sujeitos, valorizando suas histórias de vida, incentivando a pesquisa, leitura e escrita para que eles possam construir o conhecimento, enfrentar os desafios e as dificuldades na sociedade excludente, moldada pelo capitalismo, fruto de uma cultura dominante que valoriza o lucro em detrimento do ser.

É importante ressaltar que só haverá transformação e desenvolvimento na sociedade a partir da educação e da escola, engajadas na luta, porque os problemas perpassam a sala de aula. E no mundo do trabalho a relação de produção se dá pelas relações sociais em determinados momentos e espaços, contribuindo para o processo de emancipação e inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal – 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2010.

Cadernos Pedagógicos EJA – 1. **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS**. Governo do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogo com o mundo juvenil**: Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Presença Educativa**. São Paulo: Salesiana, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31.ed., RJ: Paz e Terra, 2001.

RESNICK, Mitchel. A tecnologia deve levar o aluno a ser criativo. **Revista nova escola**. Ano 29, n. 273, p. 20, jun./jul. 2014. p. 20. Entrevista concedida a Daniele Pechi.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Político-Pedagógicas, ressignificando a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006. 120p.

SANTOS, José Ricardo Matos dos. **A importância da leitura e da Escrita. Portal de Notícias Arati em foco**. Disponível em: <http://www.aracatiemfoco.com.br/2013/03/a-importancia-da-leitura-e-da-escrita.html>. Acesso em: out. 2014.

Educação de jovens e adultos/EJA e a pedagogia de projetos

Classi Clarice Brandl³⁰

Luciane Kopp Post³¹

A oportunidade da escrita nasceu a partir do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que é um programa de extensão universitária de formação continuada de trabalhadores em educação básica e está focado na formação de trabalhadores em educação, concebendo a educação como prática social pautada, pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teórica – prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico – tecnológico numa perspectiva histórico – crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermann Faulhaber, localiza-se na Linha Brasil no Município de Panambi – RS, e atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 16 de Janeiro de 1991. De lá a escola evoluiu e no ano de 2002 iniciou-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Escola atende a um público de 226 alunos, oriundos

³⁰ Professora da rede pública do Estado do RS. Trabalhando na E.E.E.F. Hermann Faulhaber, em Panambi, 36ª CRE.

³¹ Professora da rede pública do Estado do RS. Trabalhando na E.E.E.F. Hermann Faulhaber, em Panambi, 36ª CRE.

do Campo e dos Bairros próximos, e possui como Filosofia: A Escola é um espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento. É um espaço vivo, inclusivo, democrático, privilegiado da ação.

O presente artigo também visa a fazer uma análise teórica sobre as práticas pedagógicas na EJA e que influenciam na mudança da sociedade, através do resgate dos valores da comunidade em que estão inseridos; e, a partir da pedagogia de projetos, apresentar ações necessárias para um ensino ao mesmo tempo prático e cognitivo.

Na educação de jovens e adultos, segundo a visão de Paulo Freire (2000), deve-se levar em conta os saberes dos educandos, não sendo possível seguir a educação regular, com saberes fragmentados. Para isso ele sugere uma pesquisa e, a partir desta pesquisa, o tema gerador.

Percebe-se que a educação para os jovens e adultos vem mudando suas características, pois, quando iniciou na década de 90, os alunos eram adultos que retornavam às aulas por não terem tido oportunidade na sua infância e juventude, ou porque os seus pais davam mais importância ao trabalho do que aos próprios estudos.

No início, os alunos tinham mais comprometimento com seus estudos, notava-se em seus olhos a alegria em aprender e trocar experiências de vida em sala de aula. Hoje, os alunos frequentadores dessa modalidade de ensino são adolescentes oriundos do Ensino Regular, cuja frequência está aquém do desejado pelas instituições educacionais, ou por indisciplina, enfim, migram para a EJA por estes motivos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que oportuniza o acesso à educação aos que não puderam estudar em seu tempo próprio. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Par. 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Par. 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Portanto, faz-se necessária uma flexibilização na organização curricular a partir do diagnóstico da realidade, em que se busca conhecer o sujeito educando, seus conhecimentos, valores, anseios, objetivos e dificuldades, pois, como diz Freire (1989, p. 9) “antes de ler a palavra é necessário ler o mundo”.

A cultura regional é o ponto de partida para a apropriação da cultura elaborada e universal. Deve oferecer oportunidades de aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de domínio de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidades de atuação autônoma (competências). Assim, esta proposição deve ser oriunda de pesquisa socioantropológica, numa perspectiva freireana, permitindo discussão e ampliação de saberes já construídos, bem como a organização e a sistematização de conhecimentos elaborados, oportunizando elementos de superação das diferenças sociais, construindo novos significados e novos universos simbólicos.

Atualmente, a EJA passa por um momento de transformação na composição de seus educandos, deixando de ser predominantemente de jovens e adultos e passando a ser, em sua maioria, de adolescentes e jovens; e com isso há uma preocupação em compreender este novo educando (concepção e organização), pois o ingresso de jovens marcados pelo fracasso escolar e a diminuição do ingresso de adultos nesta modalidade de ensino faz com que seu objetivo seja repensado.

Está havendo uma mudança no comportamento dos jovens, acredita-se que pelo fato de serem excluídos pelo ensino regular; pelos pais e ou responsáveis trabalharem fora em tempo integral, muitas vezes, realizando horas extras em busca de melhores salários e deixando os filhos sozinhos em casa; apresentando situação de vulnerabilidade pessoal e social, muitas vezes expostos às influências negativas: drogas, álcool, fumo, sem o olhar de um adulto que possa orientá-los nas suas atitudes, trazendo limites para sua vida.

Diante desta realidade, a escola como parte desta sociedade, sente-se no compromisso de oferecer atividades em turno inverso, para que os estudantes tenham diversas oportunidades de ocuparem-se em projetos que desenvolvam seus conhecimentos, habilidades e competências, fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito e o exercício da cidadania. Mas os alunos da Educação de Jovens e Adultos não têm oportunidade de participar destes projetos por trabalharem nestes turnos em que a escola os oferece.

A Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade para aqueles que não tiveram acesso à escola regular na idade recomendada, respondendo aos anseios imperativos do momento atual de uma formação integral e, também, para assegurar melhores condições educativas para esses educandos e as próximas gerações, pois esta proposta contempla, como objetivos, a apropriação dos instrumentos básicos necessários ao acesso a outros graus de ensino; a incorporação ao mundo do trabalho; o conhecimento e valorização da diversidade cultural, privilegiando a formação para a vivência democrática; o fortalecimento da autoestima e o exercício da autonomia.

A Educação de Jovens e Adultos tem construído sustentabilidade na área educacional e, a partir da normatização legal do Conselho Estadual de Educação RS, através da Resolução n. 250/99 e do Parecer n. 774/99, é vista como direito oferecidos a todos.

Ao comparar a formação e o desenvolvimento de jovens e adultos através das estratégias preconizadas pela educação popular, elas estão no ritmo da construção e apropriação do conhecimento, e dependem do grupo, e não do professor ou do programa de ensino “a cumprir”.

O caráter de “unidade teórica” também fica mais limitado, em função da riqueza e diversidade de experiências vivenciadas pelos integrantes do grupo, que podem, no entanto, ser supridas pelos desafios e problematizações que são lançados pelo professor ou pelo próprio grupo.

Segundo o Parecer CEB n. 11/2000 p. 5, a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, o que significa o direito a uma escola de qualidade, pois, dentro dos seus limites, a educação escolar possibilita um

espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual.

Há resignificação, então, da concepção de Educação de Jovens e Adultos, com a elaboração de diretrizes na formação de políticas de alfabetização, com ampla participação social, quando passa a ser vista como modalidade de ensino. Trata-se, pois, de um modo de existir com características próprias. Estas devem ser sustentadas na adequação de práticas pedagógicas às necessidades e características dos jovens e adultos que envolvem materiais e procedimentos adequados a essa faixa etária, metodologia e conteúdos apropriados à aprendizagem da tipologia desses alunos. Assim sendo, a pedagogia de projetos mostrou-se eficaz para atingir os objetivos propostos pela Educação de Jovens e Adultos.

Pedagogia de Projetos

A Proposta Estadual da EJA caracteriza-se como uma proposta flexível, que considera as diferenças individuais e os conhecimentos dos educandos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho, ou seja, soluções novas exigidas pelas diferentes realidades pelo fato de a EJA ser diferente do ensino regular em sua estrutura, duração, regime escolar e, primeiramente, pela flexibilidade.

A Escola oferta educação para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Incorporar os princípios da flexibilização e organização do currículo, centrando nos educandos o processo de ensino-aprendizagem, pois se reconhece que a construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada para cada educando e somente é significativo se considerar seus saberes e vivências. A partir destes argumentos a pedagogia de projetos apresenta-se como uma forma de melhor alcançar os objetivos propostos por esta modalidade.

O que é um projeto?

Facilmente podemos lembrar da palavra “projeto” utilizada em diversos contextos: Projeto arquitetônico; urbano; de lei; pedagógico; de trabalho; elétrico; pesquisa e muitos outros... Todos os conceitos citados são, em certa medida, equivalentes e se aplicam ao contexto de “projetos pedagógicos”. No sentido mais geral, o termo “projeto”, quando referido ao contexto educacional, diz respeito ao que se tem apresentado como “pedagogia de projeto” ou, mais especificamente, “projeto de trabalho”. Tais projetos são desenvolvidos com o propósito específico de construção do conhecimento, formação de habilidades e competências, levando o aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa.

No método de projetos estão as respostas a questões que comumente fazemos no processo de planejamento, como:

O que queremos? Como faremos para conseguir o que queremos? Quando são necessários os resultados de nossa ação? ” [...]. São dadas de forma peculiar, ou seja, as decisões relativas às questões acima são tomadas em grupo. É o grupo que planeja, executa e avalia as ações concretas desenvolvidas em vista atingir um resultado ou processo desejado, o qual virá suprir uma necessidade ou carência. Portanto, executar um projeto consiste em fazer algo intencional, com propósito definido (BOZZETTO,1996, p. 9).

Princípios

Os princípios que fundamentam o método de projetos são: a intenção, a situação-problema, a ação, a experiência real e anterior, a integração e a eficácia social. Passamos a descrevê-los sucintamente devido à sua importância na operacionalização do método.

- *Princípio da intenção*: necessariamente o projeto a ser executado deverá possuir significado vital para o aluno a fim de despertar o interesse e, em consequência, desencadear a ação.

- *Princípio da situação-problema*: a execução do projeto deve garantir a solução de um problema sentido pelo grupo, sanar uma dificuldade, satisfazer uma necessidade. Envolve um ato de pensamento completo, desde a percepção e análise da dificuldade até a formulação de uma solução e a consequente comprovação prática da ideia ou hipótese.
- *Princípio da ação*: requer o envolvimento global (psicomotor, emocional e intelectual) direto do aprendiz na própria aprendizagem (percebendo, observando, analisando, reagindo, discriminando, tomando decisões, testando hipóteses, apontando soluções, julgando, comunicando, sentindo etc.). Em decorrência dessas atividades é que o aluno conseguirá novas formas de perceber, pensar, sentir a realidade e agir no mundo em que vive.
- *Princípio da experiência real anterior*: possibilita e requer o exercício da transferência de conhecimento, bem como favorece a aprendizagem cumulativa. É preciso considerar os pré-requisitos que o aprendiz deve possuir para engajar-se em determinado projeto (transferência), bem como o enriquecimento (aprendizagem cumulativa) que lhe advirá desse engajamento.
- *Princípio da integração*: a fundamentação teórica necessária para a execução satisfatória do projeto provoca aprendizagem significativa. No lugar de conteúdos estanques há um todo sistematizado, encadeado numa estrutura unitária que possibilita ao aluno, durante o processo de aprendizagem, estabelecer diferenciações e generalizações eficientes.
- *Princípio da eficácia social*: a execução de um projeto oportuniza o desenvolvimento da consciência social, possibilitando ao aprendiz perceber que suas ações têm efeitos na sociedade, razão pela qual devem ser decididas de forma democrática. O método favorece o desenvolvimento da maturidade social.

Metodologia de ensino

Levando em conta que a apropriação da Língua Escrita e as possibilidades e variedades de uso da leitura e da escrita na vida social são aspectos do conceito da alfabetização, o coletivo pedagógico da escola entende como sendo o mais indicado suporte pedagógico os Temas Geradores, que levam a proposta de projetos integradores das diversas áreas do conhecimento, e a Pesquisa Participante.

O Tema Gerador favorece o processo de construção do conhecimento, novas buscas e a problematização do conhecimento. Os projetos levam à análise da realidade e com isso os conteúdos têm significado, pois passam a ser instrumento de compreensão do cotidiano, usados para resolver os problemas do dia a dia. Também há valorização dos diferentes conhecimentos que cada um acumulou ao longo da vida, num processo solidário onde educadores e educandos precisam estar abertos aos conhecimentos que surgem nesse diálogo.

Levando-se em conta a realidade da Educação de Jovens e Adultos e os princípios que regem esta modalidade nossa Escola tem tido ótimas experiências e resultados ao trabalhar com projetos interdisciplinares. A partir do Tema Gerador, em cada semestre são elencados os eixos temáticos a serem trabalhados, sendo definido o projeto que proporá o diálogo entre as áreas e levará a atividades práticas e interdisciplinares com o objetivo de oferecer melhor qualidade de ensino aos educandos.

Assim, acreditamos que a pedagogia de projetos é uma forma que faz pensar sobre a prática de ensinar e aprender, levando o aluno a tornar-se autônomo e crítico.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: BARBOSA, Inês O.; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARCELOS, Eronita Silva. **Algumas ideias sobre "metodologia de projetos"**. Ijuí: Fidene, 1978. Mimeo.

BÁRBARA, M. M.; MIYASHIRO, R.; GARCIA, S. R. de Oliveira. **A experiência de educação Integral da CUT: práticas em construção**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

BELLUZO, G. de Mello. Educação, empregabilidade e cidadania. **Valor**, São Paulo, 1º caderno, p. 13-16 8 fev. 2001.

BOZZETO, Ingrid Mundstock. **Planejamento do Ensino nas Séries Iniciais**: - Centro de Interesse e Método de Projetos. Série educação 30. IJUÍ: Editora UNIJUÍ, 1996.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o Futuro Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1999.

_____. SEMTEC. **Anais**. Educação profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC. SEMTE. 2003

CADERNOS TEMÁTICOS DA CONSTITUINTE ESCOLAR. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

CALDART, R. **Escola é mais que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Parecer n. 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150527092101reso_0250.pdf Acesso em: 15 set. 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 774/99. A educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150810134143pare_0774.pdf> Acesso em: out. 2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: 2001.

DAMKE, Ilda. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEPRÁ, Fernanda de Souza Reis. **A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.sitededicas.com.br>>.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Petrópolis, Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se contemplam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Ijuí: Unijuí, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí, RS: UNIJUÍ Ed., 1988.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PARECER CEB/CNE n. 11/2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/11_parecer_cne-ceb_11-2000.pdf Acesso em: 19 out 2010

Educação na Escola Prisional

Elias Ricardo Borré da Silva³²

Florisbela Dorneles Callegaro³³

Claudete Hetzel Crippa³⁴

Relato

No ano de 2012, a partir do Decreto de Criação n. 44.633, datado de 08/09/2006 e publicado no Diário Oficial de 11/09/2006, do governador do Estado do Rio Grande do Sul, Tarso Genro, foi fundado o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Agente Penitenciário Jair Fiorin (NEEJAAPJF), dentro da Penitenciária Modulada de Ijuí/RS. Ato de acordo com a Lei De Execução Penal de 1984, que prevê a assistência educacional ao preso oferecendo a modalidade de ensino EJA conforme regimento escolar e proposta político pedagógica, outorgados na gestão anterior do governo do estado.

A Penitenciária de segurança média, localizada em Ijuí, comporta quinhentos detentos privados de liberdade, em sua maioria homens que não concluíram o ensino fundamental. A estrutura física e a engenharia do prédio não permitem atender a todos com aulas presenciais. Nossas salas/celas de aula comportam no máximo 12 educandos; em alguns casos temos listas de espera. As aulas têm a duração de duas horas e são

³² Professor da rede pública do RS. Atua no Neeja Prissional Jair Fiorin, Ijuí-RS.

³³ Professora da rede pública do RS. Atua no Neeja Prissional Jair Fiorin, Ijuí-RS.

³⁴ Professora da rede pública do RS. Atua no Neeja Prissional Jair Fiorin, Ijuí-RS.

ministradas três vezes por semana, nas segundas, terças e sextas-feiras, nos turnos da manhã e tarde. O regimento da escola, quanto à frequência é livre, cabendo ao Núcleo orientar os educandos para prestação de exames à luz dos princípios da educação de jovens e adultos.

O desafio de trabalhar nesse ambiente se justifica por se acreditar na educação e no ser humano, que mesmo recluso pode ampliar seus conhecimentos como uma possibilidade de concluir seus estudos e pode alcançar novas oportunidades no mercado de trabalho e sua reintegração na sociedade.

A organização do currículo escolar ocorre da seguinte forma: a frequência e horário são fixados a partir da organização do cotidiano da realidade carcerária, as turmas são constituídas de acordo com a galeria e o módulo que os privados de liberdade ocupam. O período de ingresso é a qualquer tempo e época do ano. O espaço da sala de aula é compartilhado por todos do mesmo módulo e galeria sem a separação por série e nível. Isso significa que na sala de aula os educandos do Ensino Fundamental e Médio estão juntos. Todos têm acesso à escola e à possibilidade de solicitar matrícula imediata. Muitas delas vêm aos educadores por meio de recados ou bilhetes (catataus) dos próprios companheiros de cela que frequentam a aula. A iniciativa para frequentar a escola parte do próprio privado de liberdade, motivado pela vontade de encontrar na escola uma saída para a situação em que se encontra, um meio de convivência social ou mesmo para obter remição de pena.

A formação dos educadores acontece semanalmente em reunião de estudos, nas quais são desenvolvidos planos de trabalho, discussões e pesquisas que podem auxiliar no trabalho do dia a dia com os educandos.

Uma boa parte de nossos educandos carrega em sua trajetória de vida um currículo que está direta ou indiretamente ligado às drogas. Alguns deles tiveram envolvimento em crimes praticados ainda na adolescência aproveitando-se de uma aparente impunidade que os incentivou a cometer certos delitos.

Os malefícios da droga se espalham na vida do sujeito e nem todos encontram no consumo ou tráfico uma saída para resolver os seus problemas oriundos de questões familiares, alcoolismo, separação de pais, falta de oportunidades e escolaridade. O adolescente nesta fase

de construção tanto física como moral procura uma representação para se espelhar. Muitos pais, humildes trabalhadores que enfrentam grandes dificuldades, não servem de incentivo. Alguns personagens representados na sociedade e mascarados com uma falsa imagem de poder são apresentados aos adolescentes, que acabam se tornando presas fáceis.

A chegada da escola na instituição causou certa estranheza aos educandos que começaram a frequentar este espaço. Sua postura e seus gestos denunciavam uma situação de repressão e sofrimento, tanto para eles como para os professores que chegaram. Havia ainda de nossa parte, alguns receios que se misturavam à curiosidade de conhecer e trabalhar em um ambiente tão diferenciado. No entanto, hoje ouvindo relatos dos próprios educandos, percebemos que a escola passou a ser um espaço de socialização e alívio conforme a fala de um dos mesmos: *“um grupo de professores dedicados nos mostraram que há esperança e que podemos ser pessoas melhores, nos transmitem força de vontade e despertam em nós o lado bom da vida, ver as coisas com mais fé e acreditar que podemos chegar lá”*.

Hoje, a escola conquistou um espaço importante na vida daqueles que a frequentam, se tornando um local não só para adquirir conhecimento, remição de suas penas, como também uma válvula de escape desse ambiente vivido por eles, conforme relata outro educando: *“O que eu tenho a dizer da escola é que ela mudou a minha vida e que vou levar isso pra sempre, pretendo passar pra outros detentos para que também venham aprender mais por que o saber nunca é demais...”*.

Diante dessa realidade, nosso grande desafio é proporcionar aos educandos ferramentas que lhes possibilitem mudanças tanto éticas e morais quanto cognitivas, desenvolvendo neles a capacidade de percepção, reflexão e discernimento.

Partindo-se de inúmeros relatos ouvidos pelos professores em sala de aula, no sentido de conhecer o universo prisional, construiu-se uma rede falas, e estas são o ponto de partida de nosso trabalho de pesquisa. Assim, busca-se organizar um projeto com base na realidade dos educandos para que o conhecimento se torne realmente significativo. Nesse contexto prisional, as falas dos educandos têm valor extremamente

significativo, pois denunciam as principais dificuldades que eles encontram para sair desta situação de privação de liberdade na qual estão inseridos.

De posse de tantas falas, percebemos que a maioria delas está centrada na questão da droga, elegemos então como objeto de estudo a fala do educando A. B *"voltei pra droga por que tenho filho pra da de come"*.

As áreas do conhecimento em conjunto selecionam os seus conteúdos a partir dessa realidade e constroem uma rede temática, que mostra uma situação vivida através da fala selecionada. A partir disso, se tem noção dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema a ser trabalhado. Posteriormente, o educador vai procurar organizar seu conteúdo e planejar suas aulas para que os educandos tenham a possibilidade de refletir a respeito da realidade vivida por eles. Portanto, a fala nada mais é do que as situações vivenciadas. Diante disso, os educadores se sentem desafiados e munidos dos recursos disponíveis e tentam mostrar aos educandos que existem possibilidades de mudança.

Um pouco da nossa história

O surgimento de uma escola dentro de uma unidade prisional foi para um grupo de professores um grande desafio. Em geral, as pessoas pouco acreditam na educação, e mais ainda educação prisional. Para iniciar este trabalho, o grupo de educandos foi se organizando trazendo algumas prioridades e tentando promover encontros com autoridades ligadas à segurança como também com a própria coordenadoria, que passava as primeiras informações necessárias.

Uma importante iniciativa por parte do grupo foi conhecer outras casas prisionais. A penitenciária de Santa Maria foi escolhida, por abrigar uma escola pública. Lá, fomos recebidos pela direção da escola e demais professores. O encontro foi considerado importante e produtivo. Outras visitas foram realizadas, como à instituição CASE de Santo Ângelo, uma casa onde abriga menores infratores. O Instituto Penal de Ijuí, também foi visitado pelo grupo.

Até então, existia um decreto, um grupo de professores e um desejo de criar uma escola. Fomos conhecer o espaço onde seria a futura escola. Ao chegar à Modulada, fomos recebidos pela diretora Eliane Kunkel. Nosso primeiro contato foi tranquilo, sentimos na pessoa dela, um envolvimento na questão educacional, por apresentar no seu currículo formação pedagógica. Isto foi um bom começo. Recebemos três salas improvisadas, que anteriormente funcionavam como alojamento e dormitório dos agentes. O espaço físico ainda guardava uma imagem de cela. Teríamos que mudar isso. Organizar uma sala onde funcionaria biblioteca, secretaria e a sala dos professores. Recebemos uma pequena biblioteca com alguns livros, didáticos, literários e muitos dicionários. Isto foi o patrimônio, provavelmente vindo de doações. No período que antecedeu a instalação da escola, além das visitas houve um espaço para a reflexão. Lançou-se mão do Plano pedagógico e do regimento escolar para análise. Ficou estabelecido que o principal foco do trabalho a ser desenvolvido seria preparar os alunos para adquirirem aprovação nos Exames Supletivos e nos Exames Fracionados.

Além dos encontros de estudo e reflexão, priorizamos também um contato importante com a direção da modulada, no sentido de estabelecer uma parceria e propor novas formas educacionais, que façam da “cela” de aula uma escola de verdade, que contribua para a reintegração dos educandos e que garanta o direito à educação. Esses encontros de ambientação entre a SUSEPE e professores só acrescentaram ao trabalho, pois sabíamos dos entraves das leis que norteiam a vida de uma instituição carcerária, muitas delas desconhecidas por nós professores.

O ato inaugural aconteceu frente ao grupo de autoridades, entre elas alguns destaques: o Juiz da Vara de execução criminal Sr. Eduardo Giovelli; e o presidente da Comissão dos Direitos Humanos, deputado estadual Jeferson Fernandes. Após a execução do Hino Nacional Brasileiro, os professores apresentaram uma mística.

Reuniões de estudos, formações e preparo dos professores

As reuniões de estudo, acontecem semanalmente com uma duração de quatro horas. É um momento onde se recebe as informações necessárias ao andamento da escola e também é quando se oferece ao grupo de professores um espaço de estudo e reflexão. É neste espaço, que os profissionais pensam e organizam seu trabalho interdisciplinar. São apresentadas falas que retratam a realidade do educando. A partir desse material, são definidas temáticas que passam a ser objeto de estudo. A escola também se faz representada por um grupo de professores que participam dos Encontros do GT Macro missioneiro da EJA.

O governo do estado, em parceria com o SESC, iniciou no estado, no ano de 2014, um curso de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação Prisional. O primeiro no Rio Grande do Sul. Participam 50 educadores, sendo que destes, quatro são do Núcleo de Ijuí.

Projeto Arte Popular

No currículo da escola, o componente de Artes, trabalha com a arte popular resgatando o artesanato prisional na sua criação, produção, divulgação e comercialização. Este projeto tem como objetivo valorizar o trabalho dos educandos artesões e inseri-los no novo contexto. Muitos desses trabalhos são divulgados através de feiras que acontecem na cidade, as quais, além de valorizar o trabalho do educando, são uma maneira de divulgar a escola nos diversos eventos em que ela se faz presente.

Projeto Leitura

Dentro do espaço prisional, a escola desenvolve um projeto de leitura onde procura atender não só alunos como outros privados de

liberdade, muitas vezes, impossibilitados de saírem de suas celas, mas que encontram na leitura uma forma de aproveitar o tempo e ampliarem seus conhecimentos. A leitura trouxe inúmeros benefícios para as galerias, como destaca L. G. M. P. (M.), privado de liberdade que atua como representante junto a uma das galerias “[...] é necessário relatar que virou rotina os presos conversarem no pátio sobre o que estão lendo, a narrativa das histórias e o que estão aprendendo”. E vai mais além “quero salientar a importância dos livros na inserção e ressocialização dos apenados, pois em conversa com os presos desta galeria, percebe-se que mais de 70% dos apenados nunca tiveram hábito e oportunidade de ler livros quando estavam na rua”.

Datas comemorativas

As datas comemorativas não passam em branco. Entre elas, as mais significativas são o aniversário da escola e o dia do estudante. Nestas datas, ocorre o envolvimento do grupo de professores e alunos. Inicialmente, é confeccionada uma merenda especial, a qual é socializada em sala/cela de aula. Juntamente com isso, se faz um momento de reflexão sobre a importância da escola na vida de cada um dos educandos. Além da merenda, os alunos recebem um *kit* contendo uma pasta, caderno, caneta, lápis e borracha.

Escola Técnica Estadual 25 de julho: construindo sua identidade na EJA

*Beate Anelise Ristow*³⁵

*Janine Zucolotto*³⁶

A Sociedade contemporânea traz exigências múltiplas, e o domínio da leitura e da escrita é fundamental. A necessidade de comunicar-se, de estar inserido socialmente, requer um reciclar continuado, levando muitos jovens/adultos/idosos a retornar para a escola. Manter ou melhorar a empregabilidade é uma realidade para os sujeitos matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A Escola Técnica Estadual 25 de Julho, surgiu como escola técnica profissionalizante e se mantém com este perfil até os dias atuais. Conta atualmente com quase 1.500 alunos e 130 educadores para o Ensino Médio Politécnico e o Integrado, além de oferecer o Técnico Subsequente aos que já concluíram o Médio.

Em 2013, no início do segundo semestre, a escola acolheu os alunos de EJA, concluintes do Ensino Fundamental de diferentes escolas do município de Ijuí. Formou-se uma turma especial de politécnico para esses alunos, já que não possuíam idade para ingressar na EJA de nível médio. Ao concluírem o fundamental na metade do ano letivo, esses alunos encontram dificuldades para a continuidade de seus estudos, e por outro

³⁵ Beate Anelise Ristow. Graduada em História pela UNIJUÍ RS e Pós-Graduada em Orientação Educacional pela PUCRS.

³⁶ Janine Zucolotto. Graduada em ciências plena habilitação em Física e Matemática pela Unijuí e pós-graduada em Psicopedagogia UNICSp PR.

lado, pela obrigatoriedade da lei, necessitam estar incluídos na escola. No segundo semestre de 2014, novamente formou-se a turma especial de politécnico com os alunos egressos da EJA. Com essa experiência, nasceu o desejo de implantar na escola a EJA do Ensino Médio.

A primeira turma da EJA do Ensino Médio foi implantada no primeiro semestre do ano de 2014. Os educadores, juntamente com o grupo de educandos, estão construindo sua caminhada nessa modalidade.

A metodologia da EJA que tem como princípio a pedagogia do diálogo, parte de uma investigação da realidade dos educandos e dela retira falas significativas para construir a rede temática de onde saem os conceitos/conteúdos que são trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

No primeiro semestre as falas selecionadas foram “Família pra mim é tudo na vida da gente, sem ela não somos nada.” e “Família pra mim é tudo, quando passamos por dificuldades e não temos a quem recorrer o único escape é a família principalmente a mãe.”. Após o trabalho que decorreu dessas falas ocorreu a realização da primeira mostra da EJA da escola. E no segundo semestre tivemos como falas significativas “Trabalho é vida, é futuro, profissão, é tudo.” e “Trabalho é vida. Sem trabalho não há vida, e com ele as pessoas têm seu ganha pão.”

A primeira turma de EJA da escola precisou de um tempo grande para construir laços e se constituir com uma turma. No decorrer das aulas o abandono começou a se apresentar lentamente. O grupo começou a se reestruturar e apresentar iniciativas como comemoração dos aniversários de seus educadores, assim como a organização de uma festa de despedida à professora gestante, um chá de fraldas. Na organização, no envolvimento a turma se identificou, e a partir desses fatos os enfrentamentos em sala de aula começaram a dar espaço às construções pedagógicas.

O grupo reduziu a menos da metade. Das 32 matrículas permaneceram 15 alunos, momento este em que realmente o trabalho começou a fluir de forma construtiva. Apresenta-se aqui a necessidade de realizarmos o trabalho pedagógico qualificado com turmas menores, o que requer políticas públicas diferenciadas para as turmas de EJA.

Os educandos de EJA precisam ser ouvidos, estar em sintonia com os educadores. Precisam de uma atenção maior; e em turmas grandes não é possível esse acolhimento mais individualizado. Educandos que não conseguiram concluir seus estudos em idade própria sentem-se excluídos do processo educacional e estão numa nova tentativa de concluir seus estudos, o que requer reconhecimento e sensibilidade por parte dos educadores. Devemos considerar que a maioria trabalha e um número significativo constituiu família e possui filhos, dos quais também trazem preocupações ao retornar à escola.

A EJA surgiu como necessidade para alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo tiveram de abandonar a escola. Atualmente se faz necessária a capacitação continuada em todas as fases da vida, não apenas na infância e na juventude.

A qualidade da educação dos sujeitos desse segmento depende da inclusão de suas falas na ação pedagógica. De acordo com essa relação, Freire afirma que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar.[...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (FREIRE, 2002, p. 135).

A turma mostrou interesse e envolvimento na mostra de trabalhos promovida pela escola no final do primeiro semestre. Os líderes se destacaram em seu papel, mas com sensibilidade para mostrar o trabalho da turma como um todo. Na disciplina de Física realizaram estudos e posteriormente representaram em forma de esquete, as famílias “antes e depois” da energia elétrica. Nesse trabalho os alunos ressignificaram o conhecimento trazido através da arte e se realizaram em expor um trabalho elaborado de sua produção. Neste sentido DUARTE JR (2003) afirma que:

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos. Através da arte pode se, então despertar atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais. (DUARTE JR., 2003, p. 66).

Educandos da EJA precisam de metodologias que facilitem a aprendizagem; e o teatro é uma forma importante na construção do conhecimento, na expressão e principalmente na organização como grupo. As relações que se constituíram nessa primeira turma da EJA na escola, foram significativas e promoveram ações que possibilitaram o crescimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Indicadores e ações para reduzir a evasão

As taxas de rendimento da EJA na rede estadual, no segundo semestre de 2013, conforme dados apresentados pela Profa. Adriana Soares Rodrigues (SEDUC/RS), em encontro do dia primeiro de julho desse ano, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, apontam os seguintes percentuais:

Abandono	18%
Permanência	35%
Promoção	47%

Quadro 1 - Indicadores do RS

Já na 36ª CRE, na qual está incluído o município de Ijuí e outros onze municípios da região, os indicadores são semelhantes aos do estado do Rio Grande do Sul, como podemos constatar no Quadro 2.

Abandono	Em torno de 20%
Permanência	Em torno de 40%
Promoção	Em torno de 45%

Quadro 2 - Indicadores da 36ª CRE

A primeira turma da EJA da Escola Técnica Estadual 25 de Julho, que se constituiu no primeiro semestre de 2014, apresentou o rendimento conforme mostra o Quadro 3.

Abandono	53%
Permanência	0%
Promoção	47%

Quadro 3 - Taxa de Rendimento - EJA 25 de Julho

Na análise sobre as taxas de rendimento do RS, da 36ª CRE e da ETE 25 de Julho, constatamos que o índice de promoção se equipara nas três esferas. Já a grande disparidade aparece na evasão, onde a escola apresenta uma taxa, aproximadamente, três vezes maior em relação às outras esferas. No entanto, no que se refere à permanência, enquanto as outras esferas apresentam Índice de 35% a 40%, na escola este resultado é de 0%.

Nos Quadros 4 e 5 temos um perfil da primeira turma da EJA, referente à faixa etária e à questão de gênero.

18-19 anos	9 educandos	28%
20-29 anos	20 educandos	63%
30-39 anos	1 educando	3%
40-49 anos	2 educandos	6%

Quadro 4 - Faixa Etária- EJA 25 de Julho

Feminino	16 educandas	50%
Masculino	16 educandos	50%

Quadro 5 - Gênero- EJA 25 de Julho

Já no Quadro 6 temos um detalhamento dos dados apresentados nos quadros quatro e cinco e um comparativo com a taxa de rendimento escolar da primeira turma da EJA da escola.

Faixa etária	Feminino		Masculino		Abandono		Promoção	
18 - 19 anos	4	44%	5	56%	4	44%	5	56%
20 - 29 anos	10	50%	10	50%	11	55%	9	45%
30 - 39 anos	0	0%	1	100%	0	0%	1	100%
40 - 49 anos	2	100%	0	0%	2	100%	0	0%

Quadro 6 - Quadro comparativo de faixa etária/gênero/taxa de rendimento - EJA 25 de Julho

Outro dado que merece ser analisado diz respeito ao índice de abandono ser maior no gênero masculino, onde dos 16 educandos que ingressaram, apenas 6 conquistaram a promoção, enquanto no gênero feminino, das 16 educandas que ingressaram, 9 tiveram êxito.

Gênero	Promoção	Abandono	Permanência
Feminino	60%	40%	0%
Masculino	40%	60%	0%

Quadro 7 - Quadro comparativo Gênero e Taxa de Rendimento

Na análise do Quadro comparativo de faixa etária/gênero/taxa de rendimento, realizada nesta turma, observamos que, com o aumento da faixa etária, a taxa de abandono aumenta, enquanto que, com a taxa de promoção, ocorre o inverso.

A participação no GT Macromissioneiro em primeiro de julho do corrente ano, que apresentou um diagnóstico da EJA no RS, trouxe subsídios para trabalhar com a realidade da EJA na escola.

Na turma de EJA da escola foram realizadas reflexão e coleta de dados sobre aprendizagem, expectativas, dificuldades e sugestões para melhorias e na análise destes resultados observaram-se alguns indicadores que podem ser resposta para a questão do abandono (evasão). Ao questionamento realizado na turma "que dificuldades você enfrenta dentro e fora da escola para continuar estudando?" - temos dois indicadores:

- Os educandos da faixa etária de 20 a 29 anos, fazem menção das dificuldades em acompanhar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, afirmando que “quando mais jovens tinham mais facilidades para aprender. Esta situação é comprovada no Quadro 6, o qual aponta 55% de abandono nesta faixa etária.
- Os educandos apontam a jornada de trabalho a ser conciliada com os estudos, o que resulta no cansaço para a realização das atividades escolares.

A mesma turma, em outro momento de reflexão, aponta como motivos para a evasão escolar os seguintes, em ordem de importância: filhos/família; Acomodação; Trabalho; Cansaço; Má influência de amigos; Falta de vontade; Falta de incentivo da família; Comportamento e atitude dos colegas; Vergonha da idade; Problemas familiares; Drogas; Festas; Sono; Não aprender o conteúdo.

Ações para reduzir a evasão

A primeira turma de EJA da escola, ao avaliar a caminhada, apontou sugestões para melhorar as aulas no segundo semestre, das quais destacamos: ter mais trabalhos em sala de aula; ter mais explicações e conteúdos em algumas disciplinas; frequentar mais as aulas, faltar menos e estudar mais; parar com o uso de celular em sala e uns colegas participarem mais; mais atividades práticas e passeios educativos; espero que alguns professores não falem muito e não fiquemos sem aula; que os professores cobrem mais empenho de alguns alunos; que alguns professores se entrossem mais com os alunos, e nos deem mais atenção, pois alguns nem deram atenção a esse trabalho sobre família que mostramos.

A partir da análise dos apontamentos dos educandos constatamos que estes são de ordem metodológica, o que implica a participação dos educadores nas discussões de análise. Aos educadores, em um dos encontros de planejamento, encaminhamos a seguinte reflexão: “De que forma podemos contribuir para evitar a evasão dos educandos da EJA?”, da qual obtivemos as seguintes constatações:

- relacionar conteúdos com a realidade dos educandos;
- realizar palestras motivacionais;
- realizar palestras de orientação profissional;
- atividades diferenciadas (filmes, práticas, passeios);
- motivando sua estada na Escola sobre seus esforços para estudar;
- demonstrar afetividade;
- valorizar suas contribuições;
- proporcionar atividades diversificadas e diferenciadas que os estimulem a permanecer na Escola.

A intenção é analisar esses apontamentos em um próximo encontro com os educadores da EJA e estabelecer atividades comuns, propostas consistentes que estabeleçam a meta de redução de evasão escolar nessa modalidade.

Considerando a trajetória da EJA no Brasil estamos em um processo de reconstrução e reafirmação dessa educação. A EJA representa uma possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas de todas as idades, e nesse processo o educador ocupa papel de mediador na construção do conhecimento, necessitando de sólida formação para assumir essa grande responsabilidade social.

A questão da evasão passa pela metodologia desenvolvida em sala de aula pelos educadores. E na EJA, onde os educandos não possuem a mesma bagagem conceitual do ciclo tido normal, a caminhada linear de conceitos se torna ainda mais difícil de ser reorganizada, considerando a caminhada fragmentada dos educandos.

De acordo com FREIRE (1987, p. 72) “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que em que se acham”. Educador e educando são vistos como sujeitos do processo, tendo o diálogo como princípio orientador. Nessa relação compete ao educador um respeito à autonomia e identidade do educando, que por sua vez requer uma prática coerente com este saber.

Os educadores precisam se apropriar da função da escola, do seu papel como educador, das possibilidades intrínsecas ao processo de ensino-

aprendizagem, do contexto em que a instituição escola está inserida, ou seja, ao educador da EJA cabe aprofundar os estudos, compreender ainda mais as teorias educacionais e refletir as práticas pedagógicas. E à escola cabe tomar medidas que tragam mais credibilidade e competência conforme Aquino (1997).

Apoiando-se nas palavras de Frigotto (1989, p. 200), para evitar a evasão, é preciso instrumentalizar o educando de maneira que possa lutar contra as adversidades que a vida lhe impõe, referentes às relações econômicas e históricas: a escola importante para a classe trabalhadora é aquela que mostra a contradição nas relações entre a classe dominante e os dominados e a condição da negação histórica do saber, imposta a esta pela classe dominante.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas Teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Sammus, 1997. p. 91-110.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: **O conhecimento e as Juventudes do Século XXI**. Governo do estado do Rio Grande do Sul – Secretaria de Educação - 36ª CRE, Ijuí – Centro Evangélico. 02 a 04 jun. 2014.

Portfólio - Um instrumento diferenciado na avaliação da educação de jovens e adultos

Bortolini. Miriam Mercedes³⁷

Mohnschmidt . Cristiane³⁸

Introdução

Resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos nos fortalece e ao mesmo tempo nos provoca a realizar novas experiências que produzam resultados. Atualmente, encontramos práticas avaliativas novas que decorrem de teorias que têm sido um grande desafio para os professores estudiosos. Entretanto, é possível encontrar práticas avaliativas que buscam a verificação e a classificação dos alunos em bons e maus, pelos resultados apresentados. Essas práticas confirmam a “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995), instigando professores, pais e alunos a valorizar o processo avaliativo por provas e notas, classificando os alunos em aprovados e reprovados. A superação dessas avaliações não é fácil, mas se constituem em desafios aos professores, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Oportunizar aprendizagens efetivas é um desafio para o professor nos dias atuais.

³⁷ Professora Estadual na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Carlini. Graduada em Ciências – Biologia e Pós-Graduação em Interdisciplinaridade e Coordenação e Orientação. E-mail: miriambortolini@gmail.com.

³⁸ Professora Estadual na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Carlini. Graduada em Ciências Biológicas. E-mail: Cristiane_mh@yahoo.com.br.

A Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Fundamental

João Carlini

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos, hoje assim chamada, realizou-se como prática social através de instituições formais ou não. Temos conhecimento de que na história do Brasil foram muitas as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias atuais.

Paulo Freire surge como uma nova referência na educação brasileira para os Jovens e Adultos. Com a pedagogia do educador iniciou-se uma perspectiva de mudança no início dos anos sessenta com a Educação Popular. Freire apresentou uma proposta inovadora de educação popular, porém, com o golpe militar de 1964 foi extinta a proposta e em 1967 nasceu o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1971 ocorreu a implantação do Ensino Supletivo, definida na LDBEN n. 5692/71, para jovens e adultos que não tinham concluído a escolarização na idade própria.

No Brasil várias campanhas foram realizadas para erradicar o analfabetismo, mas na maioria das vezes sem muito sucesso. A Constituição de 1988 exige a participação do governo e da sociedade como um todo na erradicação do analfabetismo. Em 1996 com a chegada da nova LDBEN n. 9394/96 foi reafirmado o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo e definido o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente conforme a seção V do capítulo II e artigos 37 e 38.

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma nova modalidade de ensino com diretrizes propostas em normatizações como o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, Resolução n. 01/2000 e Plano Nacional de Educação n. 10.172/2001. No Rio Grande do Sul foi normatizada a Educação de Jovens e Adultos através do Conselho Estadual de Educação com a Resolução n. 250/99 e Parecer n. 774/99 determinando ao Estado assegurar a modalidade de ensino além de orientar a oferta no Ensino Fundamental e Ensino Médio para jovens e adultos analfabetos e para

aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é normatizada pelas Resoluções do Conselho Estadual de Educação 313/2011, que normatiza a oferta no Sistema Estadual de Ensino em consonância com as diretrizes nacionais fixadas nas Res. n. CNE/CEB3/2010 e 7/2010 e a Res. n. 316/2011, que altera a resolução 313 quanto à carga horária de atividades não presenciais e dá outras providências.

Nesse sentido, em 2001 a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Carlini passou a ofertar a nova modalidade de ensino no município de Ajuricaba/RS: a Educação de Jovens Adultos. Os professores estudaram as novas práticas pedagógicas com assessoria da 36ª CRE e UNIJUÍ para ofertar uma educação de qualidade aos jovens e adultos. Foram elaborados Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, Planos de Estudos e Plano de Trabalho do Professor para a nova modalidade de ensino, bem como pesquisa participante.

Os professores basearam-se nas obras de Paulo Freire que salientam a educação como instrumento de mudança social. Para Freire a educação deve visar sempre à libertação, à transformação da realidade tornando-a mais humana; possibilitar que homens e mulheres possam ser vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história; e possibilitar a leitura crítica do mundo. O educador tinha preocupação com uma aprendizagem significativa em relação à escolarização de jovens e adultos, enfatizava a importância de combinar a leitura e a escrita para compreender o mundo e conquistar o próprio destino, e dizia que "a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra" (FREIRE, 2008, p. 90). Segundo Freire, a leitura do contexto histórico e social do aluno, bem como seu espaço, suas histórias de vida norteiam a aprendizagem significativa; e para isso é importante valorizar o saber, o conhecimento que o aluno traz de seu meio.

Foram muitos estudos e pesquisas no decorrer do tempo. Muitas pedras apareceram no caminho da direção, da coordenação, dos professores e também dos alunos, porém o grupo de professores era forte e a união prevalecia, oferecendo apoio uns aos outros. E quando parecia tudo perdido, surgia uma luz com muita energia e tudo voltava com mais força e entusiasmo levando o grupo a realizar um planejamento diferenciado e motivador, colhendo bons resultados.

No decorrer desses anos foram muitas publicações de trabalhos produzidos em jornais, revistas, apresentação da proposta para outras Escolas e, na Universidade local, para alunos da graduação. Vale registrar a participação, em 2006, no concurso Nacional Medalha Paulo Freire promovido pelo Ministério da Educação, em que a Escola Estadual de Ensino Fundamental foi agraciada com uma Menção Honrosa no projeto de Alfabetização.

A Proposta Pedagógica da Escola perpassa pelo envolvimento dos professores motivados em busca da prática de projetos inovadores interdisciplinares objetivando uma aprendizagem significativa que envolva o ensinar e o aprender. A Pesquisa Participante traz informações para serem transformadas em conhecimentos. Segundo (FREIRE, 1983, p.93).

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo, que por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes ao exigir um novo pronunciar.

A Rede de Falas, a Rede Temática e os Temas Geradores são trabalhados através de Projetos Interdisciplinares que, segundo Fazenda (1995), caracterizam-se pela articulação entre teorias, conceitos, ideias em constante diálogo entre si, que se transformam em ações que nos conduzem a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. Essa postura favorece a articulação entre as disciplinas.

Uso do Portfólio na Avaliação do Aluno na Educação de Jovens e Adultos

No sistema educacional a avaliação é muito questionada em seu processo e, muitas vezes, é vista como um obstáculo na vida do aluno e do professor. A Lei de Diretrizes e Bases coloca a importância da avaliação como um processo e diz que: A avaliação é contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os

quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art. 24, V).

A avaliação é um processo abrangente com práticas investigativas, diagnósticas, sistemáticas, continuada e emancipatória que envolve o aluno e o professor. Neste contexto a avaliação do aluno da Educação de Jovens e adultos deve verificar o desenvolvimento de sua aprendizagem diariamente e seu progresso nas aulas. É importante conhecer o aluno e visualizar o seu crescimento.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos é diferente e exige do professor um conhecimento e planejamento diferenciado, inclusive na hora de realizar a avaliação desse aluno. Deve-se considerar seus conhecimentos trazidos para a sala de aula e os aprendizados que conquistaram ao longo do semestre.

Muitas vezes se observa que na Educação de Jovens e Adultos são incorporadas formas e maneiras de avaliar o processo de ensino e aprendizagem que já eram utilizadas pelas escolas regulares. O aluno da Educação de Jovens e Adultos deve ser avaliado de forma diferenciada buscando a globalidade, reconhecimento e integração do conjunto das áreas de conhecimentos, com a participação individual e coletiva, utilizando-se de critérios e procedimentos.

Os professores da Escola utilizam um recurso que tem se mostrado muito eficiente como instrumento da avaliação da aprendizagem: os Portfólios, que são utilizados para auxiliar o professor na elaboração dos Pareceres Descritivos, nos quais são observados os registros que o aluno realizou no decorrer do semestre.

Segundo Shores e Grace (2001, p. 43), "Portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do conhecimento do desenvolvimento do sujeito".

O uso do portfólio na Educação de Jovens e Adultos possibilita uma construção diferenciada do conhecimento através de registros que o aluno realiza, bem como sua autoavaliação em relação às atividades propostas e à aprendizagem construída, melhorando também sua autoestima. O portfólio permite ainda uma maior interação entre aluno e professor, possibilitando que sugestões, dúvidas, aprofundamentos de temas façam parte do processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho fica evidente na fala da professora de artes Lóri Betriz Brivio, que diz:

O portfólio é uma possibilidade de avaliação onde pode ser organizado melhor os registros do aluno. Registrar atividades significativas, comentar, escrever, desenhar, pintar, colar... um álbum contando histórias. Vejo no portfólio uma forma de organização começando em uma simples revista, criando uma capa e na página de rosto os dados de identificação. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos recebem informações da importância do significado do portfólio para sua avaliação. Neste momento se percebe o desenvolvimento e o processo dos conhecimentos, habilidades, empenho, organização e registros das atividades significativas. Na escola usamos uma caixa para guardar os portfólios e todos os professores tem acesso para utilizá-los nas suas aulas. Os professores podem acompanhar o desenvolvimento de seu aluno e perceber se é necessário retomar conteúdos ou se pode ir desenvolvendo novas aprendizagens. Acho importante o registro do aluno escrevendo sobre o conteúdo, se gostou, o que aprendeu e fazer a relação com o cotidiano de sua vida. Às vezes fico até emocionada quando escrevem. Se referindo à professora de Artes e da forma como ela consegue relacionar os conteúdos com o projeto de estudo. Em todas as atividades e anotações procuro orientá-los escrevendo o meu olhar referente ao conhecimento do aluno quanto ao conteúdo e as atividades propostas. Confesso que é um desafio acompanhar tudo, pois o educando da Educação de Jovens e Adultos precisa um atendimento diferenciado nas aulas e muitas vezes pela falta de tempo é deixado de observar algo mais significativo para ele. Concluindo quero dizer que o instrumento portfólio é importante na avaliação quando se conhece sua verdadeira essência e também quando todos os envolvidos entendem sua função.

O uso do portfólio oferece algumas vantagens porque foge dos padrões tradicionais da avaliação, permite a interação do aluno e professor, registrando suas ideias, dúvidas e críticas. É usado no conjunto das disciplinas pois permite a interdisciplinaridade e propicia a oportunidade de o professor realizar sua autoavaliação.

Conforme relata a aluna da Totalidade 6, Odete Martins de Andrade:

Eu acho que o portfólio é muito importante porque é nele que está o trabalho que realizamos na sala de aula. Eu vejo o portfólio como uma ferramenta que a gente precisa ter para realizar nossos trabalhos e acho que sem ele não tem como os professores avaliar nossos esforços na escola. E é nele que está relacionada a minha vida, o que penso, o que sou e o que quero.

Dessa maneira alunos e professores constroem um conhecimento compartilhado.

Quanto aos professores, o portfólio permite o acompanhamento do trabalho dos alunos considerando a aprendizagem, elementos e momentos inter-relacionados. Possibilitando também a relação das partes com o todo e, ainda, oportuniza sua autoavaliação. Nesse processo é possível visualizar as falas dos professores da escola em seus relatos, como o da professora Maristela Sisti Stphanini, que diz:

O portfólio nas aulas de Língua Portuguesa torna o processo de aprendizagem transparente e visível, já que cada aluno e professor tem uma visão integral do conhecimento adquirido e sua evolução, permitindo assim uma avaliação continuada. Com o portfólio o aluno idealiza o pensamento e o sentimento, mostra sua identidade na maneira como colocou em prática as atividades desenvolvidas em sala de aula. Com isso, podemos perceber uma aprendizagem com ação e emoção.

Nesse sentido, a professora de Língua Inglesa, Letícia Maciel Korsack afirma que:

O Portfólio permite que tanto aluno quanto professor possam acompanhar o desenvolvimento do aprendizado, pois ao registrar as atividades realizadas é possível ver o crescimento do conhecimento, bem como as dificuldades apresentadas, possibilitando assim o uso de novas estratégias que permitam a efetivação da aprendizagem. Além disso, toda vez que o Portfólio é usado permite ao aluno relembrar as atividades feitas e com isso entrar em contado de novo com o que já foi aprendido.

Para o professor de Educação Física Luis Carlos Rodrigues:

Acho importante o uso do portfólio na avaliação, pois oportuniza o registro das atividades diversas realizadas em sala de aula e no coletivo. É uma ferramenta a mais para o professor e aluno assim ambos se beneficiam.

Já a professora Cristiane Mohnschmidt da área de Ciências da Natureza frisa que:

Já a professora Cristiane Mohnschmidt da área de Ciências da Natureza frisa que. Através do registro feito desta forma posso acompanhar a caminhada que esse aluno teve no decorrer das totalidades da Educação de Jovens e Adultos. O aluno que vem de outra totalidade e possui o portfólio posso observar qual foi sua evolução, o que este aluno já aprendeu e o que posso fazer como professora para auxiliá-lo em sua caminhada, bem como as minhas aulas podem ser úteis pra ele no seu dia a dia e outras questões norteadoras do nosso trabalho diário. Sem conhecer a realidade de cada um que se encontra em nossa sala de aula também não há como avaliar e penso que desta forma de registro ficou bem melhor de perceber nossas falhas e concertá-las. O professor é o mediador entre o aluno e sua construção do saber, ele não deve ficar isolado e invisível ao olhar do aluno que está em constante aprender, tanto professor como aluno trocam experiências e vivências estas que acarretam no desenvolvimento pessoal, intelectual e formal do aluno e do professor.

O professor Erlei Nuglisch de Matemática enfatiza sua preocupação dizendo que:

O ensino público passou por várias transições no decorrer dos anos, sempre se pensando no aluno como sujeito do processo, oportunizando novas alternativas de acesso à educação básica. Mas ainda é preocupante os níveis de evasão e reprovação, sendo uma luta constante dos professores pela aprendizagem dos alunos. O portfólio é uma modalidade de avaliação que permite um olhar mais significativo do professor no processo de aprendizagem, pois se consegue verificar os avanços e dificuldades do aluno durante a trajetória escolar. É satisfatório para o aluno que pode manusear, analisar e refletir sobre seu portfólio, sendo um estímulo para melhorar e progredir mais no processo educativo.

A educação é contínua e os professores fornecem as ferramentas necessárias para o conhecimento, mas depende do aluno saber usá-las e impor de forma satisfatória na sociedade, sendo capaz de ressignificar o conhecimento adquirido.

O professor de Ciências Humanas Telmo Farias coloca que:

À medida que se faz uma discussão, nossas ideias entram em consonância e ou em conflito com as de outrem e por isso, o portfólio é o “desabafo” adequado para a sistematização do que foi tratado em sala de aula. Por vezes, também, o portfólio é o refúgio para aqueles que possuem características mais tímidas, não querendo envolver-se em debates, mas sendo tão crítico quanto se participasse, porém no portfólio conseguem se expressar. O portfólio é a oportunidade de se autoavaliar, não sendo de uso exclusivo do aluno e muito menos do professor, ele passa a ser um instrumento democrático, buscando de formas diferentes, ser base para que o conhecimento aconteça e permaneça. Acompanhando o aluno pelo portfólio nesta área do conhecimento, é possível traçar objetivos a partir dos registros, habilidades e claro, o desenvolvimento do aluno.

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos é global, participativa e envolve a equipe diretiva na produção dos Pareceres Descritivos na escola. A diretora da escola, professora Adriane da Luz Bertollo, participa nas avaliações dos alunos e registra que:

Entendo como portfólio um método criativo na construção do conhecimento, o qual não está pronto e acabado, mas se dá de forma contínua. Vejo no Portfólio um meio pelo qual podemos avaliar nosso processo ensino-aprendizagem refletindo sobre o desempenho, redimensionando, avaliando, reelaborando e acima de tudo inovando, pois nós educadores precisamos ter dinamismo, atualização e abertura para que possamos fazer a diferença em nossas ações de sala de aula.

Registramos ainda que os professores também fazem seu registro no portfólio dos professores, o qual é organizado pela Orientadora Educacional da escola, que faz também sua reflexão afirmando que:

O portfólio além de ser um instrumento de avaliação muito importante ao professor, como já foi citado acima, também é uma ferramenta significativa aos alunos, protagonistas do processo ensino aprendizagem. O uso do portfólio em sala de aula faz com que os alunos se percebam como “sujeitos autores”, pois permite a reflexão dos seus esforços, sendo eles a escrita, leituras, conversas, relatos, pesquisas, etc. Também faz com que analisem o que necessita ser melhor elaborado. Este instrumento faz com que o aluno e seu professor tenham uma visão de todo trabalho realizado durante o ano letivo, ao visualizar o que foi produzido haverá uma motivação ainda maior na busca do conhecimento, tornando a aprendizagem significativa e com qualidade.

Podemos constatar que nas falas dos professores é claro o conhecimento e a prática do portfólio na avaliação.

Avaliar um portfólio exige atenção e um olhar diferenciado nos critérios de avaliação. A organização é primordial, a apresentação do portfólio e o cuidado, a criatividade, a coletânea dos materiais expostos nele e sua disposição, bem como as reflexões produzidas pelos alunos em relação ao trabalho exposto. Nesse momento entra o diálogo do professor com suas observações. Também o professor poderá fazer análises da aprendizagem do aluno e decidir o que ainda é possível aprofundar, tornando esse um momento importante na construção da aprendizagem do aluno.

Considerações finais

Escrever este texto foi relevante para dar visibilidade ao que é produzido na escola com o grupo de professores e mostrar como é possível fazer a avaliação com o uso do portfólio. Foi necessário retomar leituras e conceitos, o que permitiu ampliar o conhecimento no uso do portfólio, que é um instrumento capaz de possibilitar um aprendizado mais significativo para melhorar a prática do professor, bem como permitir ao professor e ao aluno desenvolverem a criatividade e obterem um diálogo constante com a teoria e a prática. O uso do portfólio possibilita também a reflexão

da prática pedagógica e a orientação ao aluno na sua construção do conhecimento a partir da ação e reflexão.

Estamos conscientes de que avaliação por portfólio não resolverá as dificuldades da escola e do professor, porém é uma iniciativa que tem contribuído na avaliação na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Carlini na visão formativa e mediadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases, LDB n. 9.394/96**. Brasília: ME, 1996.

DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos –SE/RS. Porto Alegre. 2003

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSMAN, Antonio Barioni, *et al*. **Portfólio**: conceito e construção. Instituto de Formação de Educadores. Belo Horizonte: Universidade de Uberaba.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, volume 6, Número 2, p. 149-153, 2002.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre, Artmed, 2001.

Uma breve contextualização da EJA

*Marlisa Sartori de Oliveira*³⁹

*Nicole Ramos*⁴⁰

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), já se fazia presente desde o período colonial. Segundo Soares e Galvão (2004), ela ocorria juntamente com a educação e catequese das crianças indígenas. Era realizada com índios adultos e Jesuítas que tinham aprendido a língua destes para que pudessem catequizá-los e educá-los. A prioridade era dada à educação das crianças, por se acreditar que estas pudessem ser as multiplicadoras. Isso não impediu que muitos índios adultos fossem educados.

A década de 30 é um período marcado pelo surgimento do supletivo, porém com poucas iniciativas governamentais em relação à educação de jovens e adultos.

A constituição de 1934 estabeleceu então, a criação de um Plano Nacional de Educação, indicando pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado.

No Brasil, a história da EJA está muito ligada a Paulo Freire. Em 1960, com o intuito de alfabetizar, o educador cria o “Sistema Paulo Freire”, que podia ser aplicado em todos os níveis da educação formal ou não formal. Em muitas de nossas escolas hoje, os escritos de Paulo Freire fazem parte das propostas metodológicas e das práticas em sala de aula.

³⁹ Professora da rede pública do Estado do RS. Atua na E.E.E.M. Pindorama, em Panambi/RS. 36ª CRE.

⁴⁰ Professora da rede pública do Estado do RS. Atua na E.E.E.M. Pindorama, em Panambi/RS. 36ª CRE.

Paulo Freire criticava as cartilhas até então utilizadas para alfabetização de adultos. Estas estavam pautadas na repetição de palavras e frases, muitas vezes, sem sentido para os alunos. “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Paulo freire, 1996, n.p.)

O Educador passou a propor o trabalho com palavras-chave retiradas do vocabulário dos alunos. As palavras geradoras, como eram nomeadas, deveriam fazer parte do universo dos alunos, de suas vivências, para que apresentassem algum sentido ao educando.

Em 1988, com a nova Constituição, surgem importantes avanços: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito passou a ser garantido constitucionalmente também para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) é que a Educação de Jovens e Adultos passa a se constituir enquanto modalidade de Educação Básica, distinta da educação regular.

Como podemos perceber, a modalidade de ensino EJA, está amparada por Lei e surgiu para atender às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular em idade própria. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, Art. 37).

Vivenciamos nas turmas de EJA, em nossas escolas, com o advento da obrigatoriedade em estudar, segundo a LDB, dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade, uma gama cada vez maior de adolescentes frequentando as salas de aula, juntamente com os jovens e os adultos. Esta heterogeneidade, com gerações diferenciadas, traz a necessidade de se pensar em metodologias de ensino-aprendizagem que consigam atender aos anseios e necessidades desta clientela tão heterogênea.

Tem sido alvo de experiência nas salas de aula o trabalho com o Tema Gerador, proposta apresentada por Paulo Freire em seu trabalho com EJA. “Uma das grandes inovações da **pedagogia freireana** é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo”. (FREIRE, ROMÃO, José Eustáquio, Revista Nova Escola p. 2)

O trabalho com o Tema Gerador permite tematizar a realidade e trabalhar de forma mais significativa, onde o aluno passa a se dar conta do espaço onde vive e percebe as possibilidades de mudança, sendo um agente de transformação.

Como elemento fundamental nesta investigação da realidade, tem-se o trabalho com a Pesquisa Participante. Através da fala dos alunos e da comunidade, suas necessidades e anseios são revelados. Para Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Sanches (2007), na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos.

Com os dados da realidade vivida, pode-se então elencar e trabalhar os conteúdos com mais significado e que serão úteis para construção de sua cidadania. Segundo Márcio Ferrari:

A valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire e está no âmago de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos. Basicamente, o método propõe a identificação e catalogação das palavras-chave do vocabulário dos alunos - as chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua, como por exemplo "tijolo" para os operários da construção civil. (ROMÃO, 2008. p.1).

Para tanto, torna-se imensamente importante a formação continuada para os educadores de EJA. Esta é um instrumento de aperfeiçoamento necessária para ressignificar os conhecimentos e buscar no coletivo alternativas para um trabalho que venha ao encontro dos anseios e necessidades dos educandos.

Neste sentido, as formações oferecidas através das Secretarias de Educação, a exemplo da Macromissioneira, através dos desafios à reflexão sobre a Eja no RS, têm contribuído para que se possa conhecer, mais profundamente, este universo e criar estratégias de sucesso a uma clientela que precisa ser valorizada e empoderada para ter persistência na busca pelo conhecimento.

Portanto, este artigo pretende contribuir na formação dos educadores, provocando-os a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem destes jovens e adultos.

O processo de ensino e aprendizagem na EJA

Podemos dizer que a educação de modo geral é um processo em constante transformação, que nos revela infinitos saberes. Essas transformações trazem para o professor muitos desafios, que permitem reflexionar e ressignificar práticas.

Quando falamos na modalidade da Educação de Jovens e adultos, (EJA) se torna possível fazer reflexões sobre o contexto atual do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que a realidade da sala de aula abarca uma diversidade de alunos que trazem consigo bagagem cultural, afetiva e cognitiva que deve ser levada em consideração pelo professor. Considerando todos esses aspectos: Como podemos criar um ambiente de aprendizagem mais significativo? Como tornar as aulas atraentes e portadoras de sentido? Como oportunizar aos alunos a possibilidade de pensar de forma crítica e reflexiva?

Acreditamos que esses questionamentos fazem parte do contexto dos profissionais da educação de modo geral, e dessa forma a didática da sala de aula deve ser pensada, planejada e amparada por metodologias que nos possibilitem fornecer um ensino mais eficaz.

Segundo Moacir Gadotti (2002, p. 3):

Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças.

Ainda que a motivação não dependa diretamente do professor, este deve procurar estratégias para que o aluno tenha a oportunidade de aprender e desfrutar dessa aprendizagem em sua vida diária; e deve fazer com que o aluno perceba que é possível aprender. Sendo assim, a escola deve ser um ambiente de interação, socialização e construção de conhecimentos. Dentro deste contexto a relação entre professor e aluno também é importante para que a aprendizagem aconteça, visto que o professor é agente desse processo e deve conduzi-lo de forma

eficaz. Sabemos que nem sempre isso acontece, contudo cabe a ele estar sempre repensando suas ações para buscar novas formas de propor a seus alunos novos caminhos e possibilidades de aprendizagem que vão ao encontro da realidade dos alunos.

Segundo Edite Maria Sanches Viana, Jaqueline de Sá Rampazzo Sanches e Rosangela da Silva Miranda(2014, n.p.):

No decorrer desses anos trabalhados na EJA, comprovamos que os educandos só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com o seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, eles irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber. Quer dizer, o educando jovem e adulto espera aprender melhor sobre aquilo que já sabe para depois elaborar o processo de aprendizagem sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes.

Nesse sentido, o aluno se torna coautor do processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de interagir com os conhecimentos.

Embora esse seja um caminho possível para que o processo de ensino-aprendizagem na EJA seja de fato significativo, sabemos que a heterogeneidade que permeia nossas salas de aula muitas vezes nos impossibilita de realizar um trabalho que fundamente a teoria na prática. Isso porque existem fatores que interferem nesse processo de forma negativa, o que muitas vezes inviabiliza o trabalho do professor. Fatores como a falta de motivação, interesse, infrequência, problemas familiares, afetivos, cognitivos dentre outros também fazem parte da nossa realidade e devem ser levados em consideração.

Oficinas de aprendizagem

A experiência que provocou a Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama a pensar sobre a prática e refletir sobre ela foi uma proposta de ensino interdisciplinar através de oficinas.

Considerando a experiência adquirida com a proposta das oficinas, percebemos a necessidade de abordar algumas possibilidades acerca de como podemos promover um ambiente aprendizagem lúdico e significativo. Sabemos que dentro deste processo não existem receitas prontas, contudo cabe ao professor nortear os rumos de sua prática, bem como buscar formas que tornem seu trabalho consistente nos níveis teórico e prático, o que lhe possibilitará traçar rumos para a formação de sujeitos atuantes em seu processo de ensino-aprendizagem.

Celso Antunes, em seu livro *Jogos para a estimulação de múltiplas inteligências* chama a atenção para o lúdico na prática pedagógica, favorecendo a criação de um ambiente que possibilite não somente a construção do conhecimento, mas também a interação, a comunicação e a troca; permitindo aos seus participantes um crescimento, psicológico, cognitivo e social; tornando o aluno capaz de estabelecer relações, fazer comparações, ser desafiado e estimulado. É preciso levar em consideração que estas atividades lúdicas tem que ser, sobretudo, pedagógicas e devem fazer parte do planejamento do professor, possibilitando conexões entre os conhecimentos de forma interdisciplinar.

Segundo o Plano de Estudo da Modalidade EJA, da Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama (2013, p. 9), o eixo temático referente ao currículo, diz que:

Para haver construção do conhecimento deve haver uma relação entre os diferentes Componentes Curriculares. O currículo tem que ser o mediador entre as diversas áreas do saber. A interdisciplinaridade impõe-se como um trabalho coletivo para apontar caminhos na direção de uma sociedade democrática.

Para que o processo de construção de conhecimento se concretize, é necessário que os conhecimentos sejam construídos coletivamente e de forma significativa. Os alunos trazem consigo uma bagagem de conhecimento diversificada, tendo em vista suas múltiplas vivências, seja pelo trabalho que já desempenham ou pelas relações estabelecidas.

Os jovens que estudam na EJA matriculam-se por diferentes razões: seja por não terem tido a oportunidade de estudar na idade própria e agora procuram ampliar seus conhecimentos, seja por estarem sendo

pressionados pelas empresas onde trabalham ou “forçados”, através da LDB, que tornou a frequência na escola obrigatória, dos 04(quatro) aos 17 (dezessete) anos ou, simplesmente, porque passaram a trabalhar durante o dia.

Esta obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação, para muitos adolescentes passa a ser um motivo de desafio. Desafio ao que está posto, à autoridade exercida através desta.

Estes adolescentes não tiveram sucesso escolar, no ensino fundamental, e agora representam um desafio para o currículo da EJA. Como trabalhar com estes alunos que chegam desmotivados, “obrigados” e com grande infrequência?

Como ter um currículo que atenda às necessidades de sujeitos tão diferentes quanto às suas aspirações e ao mesmo tempo tão semelhantes em suas necessidades? Temos neste universo, como já mencionado no parágrafo acima, adolescentes sem motivação, onde a família está totalmente alheia ao processo educacional, e adolescentes e/ou adultos trabalhadores que buscam qualificação profissional e querem dar sequência à sua formação.

Este é um dos grandes desafios da EJA, em salas tão heterogêneas: buscar esta diversidade como aliada para resgatar sonhos, sentidos de vida e construir conhecimento. Conhecimento que os libertem e os tornem cidadãos; e não apenas lhes garantam a certificação.

Enquanto educadores acredita-se que se fazem necessárias políticas públicas de valorização da EJA, porém, a formação continuada e o planejamento pedagógico constituem-se em ferramentas de suma importância, para alcançarmos os objetivos traçados para esta modalidade, conforme o Regimento Escolar (2012, p. 5):

Garantir acesso, permanência e aprendizagem àqueles que não tiveram acesso na idade própria, assegurando oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características de cada educando, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

É necessário ter a coragem para a mudança, para desacomodar-se de velhas práticas que já não se sustentam mais. As mudanças ocorrem muito rapidamente, o relógio parece acelerar e as verdades serem

provisórias. É necessário parar com reproduções mecânicas, que já não dão certo há algum tempo; basta olharmos com atenção para os índices de aproveitamento, reprovação e infrequência. Como diz o poema abaixo, é necessário ter a coragem da mudança e desafiar-se a buscar novos caminhos.

É PRECISO CAMINHAR JUNTOS

Mudar é um ato de coragem.
aceitação plena e consciente do desafio.
É trabalho árduo para hoje
É trabalho árduo para agora.
E os frutos só virão amanhã, quem sabe, tão distante...
Mas quando temos a certeza de que estamos no rumo certo,
a caminhada é tranquila.
E quando temos fé e firmeza de propósitos, é fácil suportar
As dificuldades do dia a dia.
A caminhada é longa. Muitos ficarão à margem.
Outros vão retornar da estrada. É assim mesmo.
Contudo, os que ficarem, chegarão. Disso eu tenho certeza.
Olhe bem ao seu lado
Estão com vocês seus colegas de trabalho.
Eles também tem problemas e dificuldades como você.
E têm dúvidas sobre a mudança.
Você poderá mostrar-lhes como sente e pensa a respeito
Das mudanças nas organizações e nas pessoas.
Não feche a janela em que você está debruçado.
Convide seu colega par estar a seu lado.
Para que vocês possam ter a mesma perspectiva.
Nós estamos com você a cada dia, tentando descobrir
novas faces da mudança.

Tenho certeza que, se assim procedermos, dentro de algum tempo estaremos convencidos de que não é tão difícil mudar...

(Adaptação do poema de Antônio Ferreira de Andrade)

Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRANDÃO, Rodrigues; SANCHES, Maristela. Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama. **Planos de Estudo**. 2013. **Regimento Escolar**. 2012.

FREIRE, Paulo. in Moacir Gadotti, Paulo Freire: Uma Biobibliografia, 1996. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/05_pensamento_dialogo%20como%20paradigma.html. Acesso em> out. 2014.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago., 2000.

RevISTA Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

ROMÃO, José Esustáquio. Freire, Paulo. O mentor da educação para a consciência. Revista Nova Escola. 2008 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=1>>. Acessado em: 03 set. 2014.

Sanches Viana, Edite Maria;, Rampazzo Sanches, Jaqueline de Sá; MIRANDA, Rosangela da Silva. **A Identidade do aluno e do Professor da EJA**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2069>>. Acesso em: set. 2014.

Cooperação e convivência na EJA

Benvinda Frigotto Queruz⁴¹

Elisandra Zanatta Ukstin

Luis André Moreira de Almeida

Rosane Terezinha de Barros

Silvia Helena Kaiser Paiva Knebel

Werner Albrecht

Introdução

Tomando como referência as informações recebidas, durante as Formações da EJA do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores de Educação da Região Macromissioneira-Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul na cidade de Três Passos, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa de Ijuí-RS se propôs a relatar a experiência realizada no educandário.

O relato baseia-se em um dos projetos desenvolvidos pela Educação de Jovens e Adultos desta escola, que surgiu a partir do ano de 2013, tendo como Princípio Educativo a Diversidade na Construção da EJA.

Desenvolvimento

A escola é um espaço em que se exerce a cidadania e, por isso é importante que todos conheçam os seus direitos e deveres fundamentais,

⁴¹ Educadores da EJA E.E. E. F. Rui Barbosa- Ijuí/RS. ejaruizinho@yahoo.com.br

enquanto pessoas, a fim de que possamos criar entre nós um ambiente saudável e de respeito mútuo.

Em geral, o cotidiano da escola é bastante agitado e, às vezes, até tumultuado, principalmente, pelo público que frequenta atualmente a EJA ser constituído de jovens, que se sentem excluídos do ensino regular por inúmeros motivos. Nesse contexto, nem sempre é fácil ter clareza do porquê de todo esse trabalho, ou em outras palavras, nem sempre se tem clareza de qual é o papel da escola na sociedade em que vivemos hoje.

Edgard Morin (2001) aponta para um homem complexo que vive em um mundo de incertezas e, ao relacionar-se com o mundo, apresenta diversas reações, radicalizações, exageros e ações impensadas da sociedade do conhecimento. A sociedade contribui de certa forma quando exige do educando, cidadão em formação, um homem competitivo, que esteja preparado para ocupar os melhores cargos e salários, sabendo que para isso estará concorrendo com outros competidores.

A construção dos valores desse indivíduo estará direcionada ao individualismo destrutivo, pois até nas relações da amizade existe a competição desleal. Acontecem aí, as questões de aproveitamento escolar que, em grande parte das escolas, apresenta índices não desejáveis de reprovação, violência, indisciplina e desmotivação, os quais poderiam ser reduzidos se houvesse o interesse mútuo entre educandos e educadores em cooperar uns com os outros, com um objetivo só.

O verdadeiro compromisso de ser educador é um dos pilares base para condução da educação nestes novos tempos de pós-modernidade, que se apresentam tal qual a tarefa inicial e familiar de educar, como um desafio.

Portanto, se a educação tem a finalidade de construir cidadania está dentro de suas premissas uma cultura para a cooperação entre os indivíduos. Educar é gerar consciência dos atos cometidos e responsabilizar-se por estes, buscando o melhoramento contínuo das pessoas, tendo por consequência a formação e transformação da sociedade como um todo. Ela acontece no espaço das relações sociais. No caso de uma organização cooperativa, essas relações têm como base os interesses, as necessidades de seus integrantes e os objetivos da associação. Esse processo educacional é histórico e segue de geração

em geração, sempre ocorrendo a mutação e adequação necessária para o acúmulo de cultura e geração de conhecimento de maneira dialógica, na interlocução dos indivíduos, buscando consensos e entendimento de todos com relação às relações sociais, aos objetivos de vida, trabalho, ou seja, nos relacionamentos que se tecem no ato de conviver.

A relação entre a cooperação e a educação dá-se na prática social, no relacionamento humano, em toda vivência e troca de experiências. Todas as pessoas devem se relacionar, unificando o ato de educar com as relações entre indivíduos de uma mesma sociedade.

Contudo, práticas pedagógicas que busquem aprender conteúdos por meio de trocas recíprocas e respeito mútuo, podem ser a oportunidade de transformação do indivíduo fomentando o interesse em estabelecer relações sociais mais harmoniosas, porém se for o contrário é grande intensificadora do egoísmo na sociedade.

No que se refere à afetividade, os educandos de EJA têm atribuído um valor importante à amizade e à oportunidade de se encontrar em grupo. Isso pode ser interpretado como uma necessidade dos alunos que encontram poucos momentos na escola para conversar sobre problemas, expectativas e sentimentos. As práticas cooperativas são destacadas como espaço de diálogo, convivência e partilha de sentimentos, instrumentos fundamentais para o estabelecimento de relações saudáveis.

A cooperação também promove a autoestima juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas para a prevenção de problemas sociais, gerando motivação, participação, união, criatividade e solidariedade antes deles se tornarem problemas reais. Para Soler, baseado nas ideias de Broto (1999), a definição de cooperação pode ser assim descrita:

Cooperação é um processo de interação social onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos (SOLER, 2008, p. 29).

Entendemos solidariedade como um dos conceitos integrantes do processo do trabalho cooperativo; portanto, estamos utilizando o conceito de solidariedade que Piaget (1998) traz, segundo o qual a regra é resultado da aprendizagem a partir da discussão coletiva e cooperativa

elaborada com base nas necessidades e desejos do grupo e com exercício da autonomia.

Na escola as regras podem ser entendidas como o produto do fazer conjunto entre eles, estabelecendo a solidariedade. Segundo Piaget (1998), ensinar a solidariedade e a cooperação diz que até as melhores aulas sobre estes conceitos serão “letra morta” se os estudantes não experienciarem e vivenciarem a solidariedade e a cooperação. O respeito mútuo está intrinsecamente envolvido na cooperação, no desenvolvimento de um ser autônomo, que seja capaz de elaborar conjuntamente regras necessárias à manutenção desse tipo de relação.

O respeito mútuo pressupõe respeitar o outro, mas para isso é necessário, primeiro, aprender a respeitar a si mesmo; só então o sujeito poderá perceber e aceitar “[. . .] o outro como legítimo outro na convivência [. . .]”, como diz Maturana (1993, p. 68).

O ser humano não é um animal político; ele é um animal cooperador. Mas a cooperação só acontece com a aceitação do outro. Em relação de dominação e submissão não há cooperação, há obediência, há submissão. A cooperação existe como fenômeno somente no espaço em que a relação em que os participantes surgem como legítimos. (MATURANA, 1993, p. 69)

O processo de construção de um trabalho coletivo na escola não é fácil, pois não significa simplesmente trabalhar com a soma dos envolvidos, e sim compreender que cada um que compõe o grupo possui interesses, dificuldades, sentimentos, anseios e capacidades diferentes que necessitam ser respeitados e ao mesmo tempo partilhados.

A cooperação, nesta teoria, diferencia-se da ajuda. Ajudar significa fazer pelo outro; o outro aprende a ser dependente, a esperar que solucionem por ele os problemas. Já a cooperação é enfrentar solidariamente os problemas: é trocar e construir soluções e novos saberes junto com os outros. Neste sentido é fundamental a interação social, a troca com o outro (VALENTINI; FAGUNDES, 2005, p. 36).

Como a escola atua

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa de Ijuí, integrante da 36ª CRE-RS, atuando na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos se propõe a atingir os fins da educação, tendo como eixos principais a valorização do pluralismo e do confronto de ideias, a tolerância e a cooperação como meios de desenvolvimento de capacidades para a convivência de forma integrada.

Percebendo a importância da vinculação do trabalho pedagógico com as experiências externas dos educandos, a escola se organiza no sentido de promover o desenvolvimento de ações contextualizadas, adequando-as às suas demandas.

Projeto de Cooperação e Convivência

Tendo em vista os inúmeros casos que ocorreram de agressividade durante os diferentes momentos escolares, bem como os problemas apresentados pelas turmas no levantamento do tema, sentiu-se a necessidade de explorar o assunto em questão.

Com a finalidade principal de evitar o reforço das situações negativas estruturou-se o projeto dando ênfase à importância da cooperação e boa convivência, e, em consequência, a valorização pessoal.

Os principais objetivos são os seguintes:

- Conscientizar o educando da importância da boa convivência.
- Refletir sobre a necessidade de se criar estratégias de soluções de seus problemas pacificamente, utilizando-se de habilidades como: diálogo e saber ouvir, respeitando a individualidade de cada um.
- Colaborar no planejamento e realização das atividades de grupo, respeitando pontos de vista contrários, articulando seus interesses com os dos outros, assumindo seu papel no grupo e suas responsabilidades.

- Estabelecer relações mais equilibradas e construtivas com os colegas com os colegas, comportando-se de maneira solidária, valorizando as diferenças e rechaçando qualquer tipo de discriminação.
- Desenvolver a autonomia intelectual e moral, assim como a capacidade de cooperação, respeito e solidariedade.
- Promover a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, garantindo o acesso aos saberes já construídos e a possibilidade de criação, desenvolvendo as capacidades expressivas, éticas, estéticas e de interação social.
- Proporcionar a participação em situações nas quais a consciência social vá sendo progressivamente formada, bem como construída a identidade individual.
- Garantir o envolvimento e a integração com o ambiente escolar, vivenciando uma socialização ativa e democrática, em diferentes práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.
- Desenvolver e manter uma convivência agradável, pautada no respeito profissional e no compromisso com o grupo.

Em relação às famílias, a escola se coloca numa posição de parceria, visando:

- Discutir permanentemente informações, relações e encaminhamentos acerca do desenvolvimento dos educandos no ambiente escolar.
- Implementar ações conjuntas, intervindo na formação de uma postura sensível e integrada às diferentes demandas dos educandos.
- Garantir uma convivência baseada na cordialidade, no respeito e na atenção.

Atividades desenvolvidas

a) Proposta inicial no semestre:

- Apresentação dos educadores dentro da sala de aula, através de PPT, onde são colocadas as questões referentes ao horário, currículo do educador, metodologia de trabalho e instrumentos de avaliação durante o semestre. Esta é uma forma de deixar mais claro o sistema de trabalho de cada educador.
- Na sequência, os educadores têm como tarefa realizar um levantamento das expectativas dos educandos durante o semestre escolar. Após este levantamento sistematizam-se os apontamentos, servindo de base para o trabalho escolar.
- Estabelecer em conjunto os Princípios de Convivência, abordando o diálogo, respeito, responsabilidade e organização, visto que:

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando um indivíduo é respeitado pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (PIAGET, 1998, p. 61-62).

Tema Gerador desenvolvido:

b) Atividades ao longo do semestre:

- Leitura e produção de diferentes gêneros textuais, sobre o tema: **CONVIVÊNCIA HARMÔNICA**. As produções também serão motivadas a partir de falas significativas do próprio grupo.
- Fala sobre direitos e deveres; Regras da CLT; Qualificação profissional; trabalho e qualidade de vida;



Figura 1 - Arquivo EJA/RUIZINHO 2013

- Texto retratando a diferença entre COMPETIR e CONCORRER.
- Trabalho com textos e ou livros diversos que sugerem temas como solidariedade, respeito aos outros, boas maneiras, cooperação, estímulo à sensibilidade e reflexão.
- Jogos e dinâmicas que estimulem a amizade, cooperação e o respeito às diferenças.
- Elaboração de frases e histórias que enfatizem a convivência adequada em grupo.
- Bingo ortográfico com palavras que contemplam os temas: cooperativismo, valores e mercado de trabalho.
- Dramatização de situações de conflito que podem surgir na escola, confrontando com a dramatização do que seria a atitude mais adequada para o momento.
- Conversas informais para refletir sobre situações que surgem em aula ou temas abordados em textos, buscando soluções no grupo e valorizando a participação e o comprometimento de todos.

c) Atividade integrada entre os Componentes Curriculares:

- Atividade Interdisciplinar:

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RUI BARBOSA

EJA – RUIZINHO 2013

ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

MESES: MARÇO E ABRIL

“Ser um empreendedor é executar os sonhos, mesmo que haja riscos. É enfrentar os problemas, mesmo não tendo forças. É caminhar por lugares desconhecidos, mesmo sem bússola. É tomar atitudes que ninguém tomou. É ter consciência de que quem vence sem obstáculos triunfa sem glória. É não esperar uma herança, mas construir uma história... Quantos projetos você deixou para trás? Quantas vezes seus temores bloquearam seus sonhos? Ser um empreendedor não é esperar a felicidade acontecer, mas conquistá-la.” [Augusto Cury](#)

A atividade deste bimestre é a seguinte:

a) Pesquise sobre a “Profissão de seus sonhos”.

- Quanto tempo de formação.
- Forma de ingresso nesta formação.
- Onde realizará esta formação.
- Área em que irá atuar.
- Remuneração aproximada.
- Como é o mercado de trabalho em relação a esta profissão no setor público e privado.
- Instrumentos e ferramentas de trabalho. Tecnologia utilizada.
- Recortar classificados que solicitam profissionais nesta profissão.
- Entrevistar um profissional desta profissão. (Opcional)
- Horas de trabalho regulamentar. Legislação em vigor.

b) Acompanhamento da atividade junto aos educadores, dias:

- 19.03 com L. Portuguesa e Arte
- 11.04 com Inglês e Educação Física
- 26.04 com L. Portuguesa, Arte e Educação Física

c) A apresentação da atividade será realizada na primeira semana de maio, através de cartazes ou uma apresentação em slides.

- Levantamento nas Totalidades (1,2,3,4,5 e 6) para identificar quais os cursos profissionalizantes estão sendo realizados.
- Busca de possíveis cursos a serem realizados pelos educandos, assim como a possibilidade de estágios.

- Socialização das experiências.
- Vídeo sobre ensino técnico e profissionalizante.
- Fornecer endereços e folders de cursos do SENAI e SENAC aos educandos.
- Para finalizar o projeto palestra com um professor/ instrutor do SENAC.
- Sistematização das atividades realizadas.



Figura 18

d) Monitoramento de frequência

- Acompanhamento regular da assiduidade dos educandos.
- Contato constante com as famílias.
- Reuniões conjuntas com os pais e educandos, na busca de soluções de problemas, seja no particular de cada um, como dentro das turmas.
- Encaminhamentos de Termos de Compromisso, abrangendo questões pessoais dos educandos, assim como responsabilidades dos familiares.
- Contatos telefônicos sempre que necessários.
- Buscar ajuda do Conselho Tutelar, no que tange ao registro da Ficha FICAI e orientações realizadas nas salas de aula.
- Atividades regulares de integração.
- Diálogo constante entre a Orientação Educacional e os educandos.
- Ao encontro do tema trabalhado na EJA, que visa proporcionar aos alunos uma formação que valoriza o sentido humano e social, encontra-se atualmente na escola um projeto de escuta destes

jovens alunos, o qual se vincula ao curso de Psicologia da Unijuí- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – através do projeto de extensão intitulado “Escuta Adolescente”. Por meio desta ação se busca o desenvolvimento de espaços nos quais os jovens são ouvidos, proporcionando um ambiente de acolhimento a eles.

Considerações finais

Para que possamos falar em educação voltada à convivência e cooperação é necessário resgatar valores e atitudes que permeiem a relação interpessoal, estimulando assim a construção de caminhos que levam ao crescimento individual e coletivo. A sala de aula pode propiciar a prática cooperativa, mas para isso

[...] é necessário que a classe seja uma verdadeira sociedade, praticando a livre discussão e a pesquisa objetiva, e somente então os grandes ideais de solidariedade e de justiça, vividos antes de serem objeto de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso (PIAGET, 1998, p. 60).

Nosso trabalho visando a melhoria das relações dentro da escola está apenas começando. Novos desafios, novas atitudes, que buscam tão somente melhorar a convivência no ambiente escolar, e, acima de tudo, melhorar a autoestima dos nossos educandos.

A escola se tornaria vazia e ineficiente se se omitisse de resgatar certos valores. Por esse motivo, torna-se essencial refletir o mundo atual, fortalecer e renovar valores que possibilitem a formação integral do cidadão.

No decorrer deste tema, procuramos evidenciar uma proposta de educação que possa gerar mudanças e com isso possamos resgatar valores humanos que ajudem no processo de convivência e construção de uma verdadeira autonomia de cada ser.

Acreditamos que, para se obter um melhor resultado, este processo deva ser permeado de trocas de convivência e reconhecendo em cada um de nós um estilo de vida, em que o desenvolvimento da cooperação seja um exercício para tal. Assim, devemos relacionar educação como uma forma de existência de uma melhor qualidade de vida, para estarmos sempre retornando e adaptando de modo a sermos mais bem compreendidos nessa direção que vai ao encontro do conviver e da autonomia.

A pretensão deste trabalho é também a vontade de experimentar e acreditar nesta nova aprendizagem em que nós, educadores, sejamos capazes de transmitir mais do que somente conhecimentos, aproximando-nos mais dos educandos e da sua família, formando uma grande corrente que nos una cada vez mais.

Referências

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. São Paulo: Projeto Cooperação, 2001.

_____. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! Santos, SP: Projeto Cooperação, 1999.

DELOURS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa.

Projeto Aprendendo a Conviver. Disponível em: <<http://bancodeatividades.blogspot.com.br/2010/02/projeto-aprendendo-conviver-na-escola.html>>. Acessado em: 10 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, H. R. Uma Nova Concepção de Aprendizagem. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 18, p. 28-35, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná**, Educação Física, Curitiba: SEED – PR, 2007.

PLATTS, D. E. **Autodescoberta divertida**: uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver autoconfiança nos grupos. Triom, 1997.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro didático público**: Educação Física - ensino médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

SOLER, R. **Alfabetização cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

VALENTINI, C.B; FAGUNDES, L.C. Comunidades de Aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. In: VALENTINI, C.B. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2005.

Acolhida aos alunos da eja - Motivação para ajudá-los a terminar seu curso, evitando o abandono

Tania Fátima Ribeiro de Lima⁴²

Juliana da Silva Severo⁴³

Jorge Fernando Schmidt⁴⁴

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, localizada na cidade de Panambi/ RS oferece Ensino Médio na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos - desde o ano de 2000, ano de criação da escola. Recebe alunos de todos os bairros da cidade e até de outros municípios vizinhos, em qualquer época do ano. São jovens a partir de 18 anos de idade e adultos, a maioria trabalhadores, que buscam uma forma mais rápida que a oferecida pelo ensino regular para obterem o diploma de conclusão

⁴² Tania Fátima Ribeiro de Lima, Graduada em Letras – Licenciatura da UNIJUÍ – Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Psicopedagogia – FACIPAL – Faculdades Integradas de Palmas -, Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, tanialimapf@yahoo.com.br.

⁴³ Juliana da Silva Severo, Graduada em Matemática – Licenciatura da UNIJUÍ – Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Orientação Educacional e Supervisão Escolar – UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta, Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, jujuss@ibest.com.br

⁴⁴ Jorge Fernando Schmidt, Graduado em Física – Licenciatura da UNIJUÍ – Universidade Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Educação Ambiental – FACVEST – Faculdades Integradas, Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, prof-jorgefs@bol.com.br .

do ensino médio a fim de conseguirem um emprego ou uma promoção; e, por outro lado, as empresas exigem escolaridade dos alunos.

Garantida pela Constituição, a educação de jovens e adultos deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo o curso deve ser pensado e planejado para que possibilite o acesso e a permanência do aluno, o que implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos e considere o vínculo entre a educação, trabalho e práticas sociais e culturais.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que a Educação de Jovens e Adultos irá se constituir como modalidade de Educação Básica sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular e assumindo concepções e práticas construídas a partir das décadas de 50 que viam o jovem e adulto como sujeitos da própria aprendizagem (Freire, 1988).

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos pode ser considerada hoje mais que um direito, é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Mas o grande problema nesta modalidade de ensino é o alto índice de evasão escolar. A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas enfrentados por todos na educação brasileira. Em nossa escola o índice de evasão alcança uma média de 30%. Embora as causas da não permanência sejam muitas, segundo pesquisa realizada com os alunos, destaca-se a incompatibilidade entre o horário das aulas e o trabalho, e o cansaço causado pelo trabalho, que gera indisposição para permanecer na sala de aula à noite. É, portanto, o trabalho um dos motivos para o excesso de faltas e consequentemente o abandono. Mas cabe aqui enfatizar uma causa em especial: a falta de acolhimento dos alunos pela escola. Esse fator é primordial e repercute nos demais. A falta de acolhimento é ocasionada muitas vezes pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida.

Sabemos que as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal têm gerado mais investimentos no setor e em consequência, proporcionado várias melhorias para garantia desse direito ao público da EJA.

É preciso considerar que os alunos da EJA são pessoas que já formaram sua visão de mundo pelas experiências vividas e que têm suas crenças e valores já constituídos. Vivem no mundo adulto do trabalho, têm responsabilidades sociais e familiares e formaram seus valores éticos e morais a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. É com base nessa realidade que o professor de EJA deve se apoiar para trabalhar com as diversas experiências trazidas pelo educando e transformá-las em conhecimento significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o grupo de docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire repensou suas práticas visando a contribuir para o processo de acolhimento dos alunos da EJA. Mas isto não é tarefa muito fácil, pois envolve valores, emoções, atitudes, interesses, dentre outros, sendo fundamental considerar a história de vida e a intencionalidade dos sujeitos ao retomarem aos estudos. O acolhimento aos estudantes da EJA vai desde o estímulo dado a eles, tanto no sentido de se manifestarem das mais diferentes formas, como no de produzir e partilhar suas produções, dentro e fora do espaço escolar.



Figura 1 - Alunos da EJA apresentando o teatro "A Missão"

O estudo, os debates e as reflexões desencadeadas na Formação de educadores da EJA, propiciadas no GT do Projeto Macromissioneiro despertaram no grupo de educadores a necessidade de desenvolver um

projeto educativo contemplando as questões mais importantes a serem trabalhadas e procurando construir temáticas a partir da escuta dos alunos.

Freire (1996, p. 22) afirma com relação aos educadores:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire tem no educador de mesmo nome seu maior referencial para embasar sua prática pedagógica junto aos alunos da EJA, cujo método busca a valorização dos saberes dos alunos a fim de construírem juntos um currículo a ser desenvolvido.

Segundo as lições do educador Paulo Freire, a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos através de uma prática de sala de aula que possa desenvolver a criticidade dos alunos. O profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”.

No município de Panambi há um incentivo financeiro oferecido aos alunos matriculados e frequentes por algumas empresas, pelo qual o estudante trabalha através da bolsa-auxílio, no valor de um salário mínimo pago em duas etapas, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Esse benefício tem contribuído para a permanência de alguns alunos.

Propostas de atividades desenvolvidas na escola visando ao acolhimento dos alunos da EJA.

1. Vídeo motivacional – para reflexão e realização de atividades. O vídeo é mais um recurso que visa sensibilizar e levantar a estima dos alunos. É oportunizado sempre que acharmos necessário. Nele temos acesso a diversas temáticas para problematização em sala de aula. Especialmente no segundo dia de aula projetamos uma Palestra virtual com o tema: Superação, perseverança, esforço, empregabilidade e sucesso. Depois disso os alunos em grupos discutiram, responderam

e socializaram as seguintes questões: O que tem para superar na sala de aula, na escola, no município, no estado, no país? Nesse momento houve bastante interação nos grupos, eles discutiram e anotavam o que falavam, e assim puderam expressar suas opiniões sobre o que estavam pensando a partir do vídeo e da discussão. Foi mais um levantamento de dados para a elaboração do nosso projeto.

2. Orientações sobre o funcionamento legal da EJA - Direito dos alunos. Normas de convivência – Esta atividade foi realizada na primeira semana de aula com explanação do Regimento da EJA pela equipe diretiva da escola. Os alunos fizeram questionamentos e participaram da construção das normas de convivência.

3. Redação – Com o tema: “Como vejo o mundo ao meu redor”. Esta atividade foi realizada nos primeiros dias de aula com o objetivo de conhecê-los melhor, saber o que pensam sobre questões importantes da vida; elencamos dessas falas a temática para a construção do nosso projeto pedagógico. “Temos que ensinar as novas gerações que nada é de graça, nada é fácil, que tudo tem seu preço e seu valor”. “Vivemos em uma sociedade marcada pelos valores do individualismo, do pessimismo e da ganância”. “O mundo não tem nada de bom para oferecer, só os fortes sobrevivem”.

4. Ginástica laboral - Esta é uma atividade bem aceita pelos educandos da EJA. Uma vez que os alunos trabalhadores estão dispensados da educação física, a escola incluiu a ginástica laboral, que é ministrada pela professora de educação física uma vez por semana. Os alunos foram convidados a participar e praticamente todos, inclusive os professores, participam com prazer desta atividade física.



Figura 2 - Momento de ginástica laboral com os alunos da EJA

5. Eventos culturais: palestras, apresentações artísticas

– Considerando que o acolhimento ao aluno da EJA envolve também a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um; que a EJA tem o seu diferencial; e que a escola não é o ponto de partida desses sujeitos, deve-se proporcionar diferentes situações educativas e recreativas. Na mostra de trabalhos que a escola realiza anualmente incluímos, para o ensino noturno, a realização da 1ª Noite Cultural e os alunos da EJA foram encorajados a participar com apresentações artísticas. O resultado foi muito positivo, e houve grande participação dos alunos com diversas expressões artísticas: grupos de teatro enfocando temas como o uso de drogas e o preconceito; cantores individuais, em duplas, com a turma toda; produções escritas (em prosa e em verso); artes plásticas; artesanato.

Acreditamos que na EJA, o acolhimento requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas. Este trabalho que estamos realizando com os alunos da EJA de maneira mais efetiva e conjunta a partir deste semestre, faz parte do projeto que parte da acolhida e da discussão com os alunos para depois partir para os saberes sistematizados. Está evoluindo, e até o momento podemos dizer que o resultado está sendo positivo tanto na visão dos educadores como também dos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: EGA,1996. p. 22.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler** . São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

Endereços de internet

<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular

Eliane de Souza Jacques

Vera Malheiros de Oliveira

Introdução

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, a pesquisa é uma parte significativa do planejamento da Escola. É a base da escolha do Tema Gerador que orienta a reflexão do currículo e dos conhecimentos significativos, necessários para que o educando seja um agente transformador da sua realidade social.

Um dos “princípios fundamentais da pesquisa participativa é a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que mesmo popular não deixa de ser científico” (HAGUETTE, T. M. F. 1999. p. 224).

Esta concepção inclusiva e popular iniciou-se a partir do Quinto Momento da Constituinte Escolar, sendo que os eixos que nortearam o Projeto Político-Pedagógico da Escola foram os seguintes: democracia e participação, construção social do conhecimento e formação e valorização dos profissionais em educação.

Após a construção deste projeto a metodologia que embasou o processo educativo na escola foi a Pesquisa Participante, onde a escola

procurou dar voz às preocupações e expectativas de sua comunidade escolar.

Realizada numa perspectiva emancipatória, a Pesquisa Participante acontece todo início de ano letivo. Os educadores iniciam o ano com o trabalho de campo: visitando e ouvindo por amostragem a comunidade escolar. Após reuniões pedagógicas para sistematizar a pesquisa realizada, são destacadas falas importantes da comunidade escolar, que identifiquem o que é mais significativo para o grupo investigado: seus problemas, o que os preocupa, medos, sonhos, perspectivas de vida e desafios para a sobrevivência.

Com o intuito de sistematizar o trabalho, apresenta-se um breve histórico da Escola e do Projeto Político-Pedagógico. Ao elaborar o projeto, estudos apontaram a necessidade de legalizar uma educação democrática e humanista, construindo uma proposta que eleja aprendizagens significativas, que possibilitem a transformação da realidade social.

Na sequência, salientamos a origem da Pesquisa Participante na Escola Paulo Freire, revisitando a importância do processo da Constituinte Escolar enquanto possibilidade de estudos e reflexões que permitiram aos educadores e comunidade escolar a percepção da necessidade de um projeto de educação popular que viesse ao encontro dos anseios de mudanças e desejo de transformação social.

A pesquisa participante isolada não transforma. Assim, apresentamos de forma breve o processo de escolha do tema gerador anual, oriundo da fala que mais significativamente expresse o que a comunidade escolar anseia. Cada tema gera um contratema. Neste, fica expresso o que queremos transformar. É o contratema que delimita a profundidade na qual será explorado o tema.

Breve histórico da Escola e do Projeto Político-Pedagógico

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no município de Panambi, no Rio Grande do Sul, construiu seu Projeto Político-Pedagógico tendo como referencial teórico o grande educador

Paulo Freire. Tem por base uma educação democrática e humanística, a qual parte da realidade de vida de seus educandos apresentando uma proposta que favoreça a construção de aprendizagens significativas a fim de que o educando obtenha espírito crítico e autônomo, sendo capaz de agir e interferir no seu cotidiano.

Para contarmos a história da Escola Paulo Freire, se faz necessário resgatar alguns fatos da história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato. É no cotidiano desta escola que surge a necessidade de existência da EEEM Paulo Freire, e é desta que veio, originalmente, a maioria dos nossos alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato funcionava no bairro Esperança, no prédio onde agora existe uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil PQ`Ninos). Suas atividades foram encerradas no ano de 1999 e seus alunos transferidos quase na integralidade para a escola nova.

Em uma nova escola, mas a qual tinha alunos que já vinham de uma escola desativada, muitos eram os limites e desafios a serem superados. O que se sabia e desejava era que nossa intenção era tornar a escola um espaço permanente de inclusão e de transformação da realidade social.

Optou-se pela concepção dialética de construção do conhecimento mergulhando na realidade da nossa escola para identificar os conflitos existentes.

Diante disso, em 2001, a comunidade escolar optou por um projeto-político-pedagógico dentro da linha libertadora de Paulo Freire, projeto que continua sendo o projeto de inclusão vivenciado em nosso educandário.

Muitos dos conflitos já foram superados, especialmente no que se refere às relações interpessoais, especialmente às relações interpessoais, como a agressividade.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola é necessário partir da realidade local contextualizada pelos sujeitos na pesquisa para a construção do currículo, apoiando-se sempre na dialogicidade dos conflitos explicitados na pesquisa, buscando a superação dos obstáculos e limitações evidenciados.

Vivemos a consciência de que uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, que corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria.

Origem do Projeto de Pesquisa Participante na Escola

A concepção adotada pela escola nasceu e foi se definindo a partir do processo de elaboração do Projeto da Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul, no ano de 2.000. Os encaminhamentos estavam acontecendo desde 1999 em todo o Estado, mas foi a partir do Terceiro Momento do processo da Constituinte que a Escola ingressou nos estudos e debates. Neste ano, a proposta do governo popular, implantou a Constituinte Escolar e oportunizou, através de formações, que a Rede Estadual repensasse seus projetos políticos pedagógicos a partir de uma consciência até então vivenciada por poucos: educação popular, dialógica, inclusiva e solidária.

Chamada a colaborar na construção do Projeto Político-Pedagógico, a comunidade compreendeu que seria fundamental uma prática voltada para ações mais participativas e democráticas, o que possibilitaria a formação de educandos críticos e conscientes, capazes de tornarem-se agentes de mudança.

Neste sentido, a metodologia que vinha ao encontro das intenções pretendidas, de acordo com os debates durante a construção da Constituinte Escolar, era a da Pesquisa Participante, buscando conhecer o contexto socioeconômico-cultural dos educandos e da comunidade, rompendo com um currículo padronizado e recheado de uma prática conservadora e fragmentada.

Segundo o Regimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, "para que o educador conheça o universo temático é necessário desenvolver a Pesquisa Participante, a investigação, a exploração e principalmente a participação de todos na discussão das

ideias para que haja uma postura no sentido de despertar o desejo para a transformação da realidade. ”

Trabalhar na perspectiva libertadora, conforme afirmou Freire, onde a

[...] pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1984, p. 35).

Processo da Pesquisa Participante

Conhecer a realidade vivencial e a história da comunidade tornou-se fundamental para a efetivação da proposta que foi escolhida por todo o grupo presente na escola na época de sua implantação. A proposta não foi imposta, todos votaram e a escolheram. O processo foi participativo e democrático.

Assim a pesquisa da realidade passa a ser utilizada como elemento desencadeador do processo de construção do currículo, o qual passa a ser contextualizado, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade em que a escola está inserida.

O grupo de educadores a partir da pesquisa, e respeitando o direito pelo acesso ao conhecimento científico, elenca os conteúdos significativos para a vida dos educandos. As leituras em Miguel Arroyo, também fundamentam a nossa construção de educação, lembrando que,

Fracassados na escola por sua relação com o ordenamento dos conteúdos curriculares, levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas, deficientes físicos. As desigualdades perante os péticos conteúdos preconizam as cores acentuadas das desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder, de riqueza. Por que damos ao ordenamento dos conteúdos curriculares tamanho poder de condicionar as vidas dos cidadãos? A que cultura política se associa essa lógica? (ARROYO, 2007, p. 52).

O processo da Pesquisa Participante, a interação com os sujeitos sociais e a visão de perspectiva emancipatória contribuem para a construção e releitura de tempos em tempos do Projeto Político-Pedagógico, para que este seja solidário, popular, participativo e que respeite os saberes dos educandos e da comunidade escolar, contrapondo-se à lógica de um currículo fragmentado e desnecessário para a vida.

Haguette, (1987, p. 141-143), ao analisar o conceito de participação na perspectiva da pesquisa participante, chama a atenção para o fato de se levar em conta os componentes da pesquisa participante, quais sejam, o da investigação, o da educação e o da ação. Feito isso, ela definiu a participação como sendo “uma ação reflexionada em um processo orgânico de mudança cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança.”

A pesquisa garante a apropriação da realidade possibilitando uma melhor compreensão dos problemas vividos, o que torna possível a construção de um planejamento e de projetos que visem a intervenção e a mudança. Brandão, identifica a invenção da pesquisa participante. Este autor afirma que:

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história. Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que auxiliares de pesquisa aplicassem centenas de questionários apressados entre outros que, escolhidos através de amostragens ao acaso ‘antes’, seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos ‘depois’. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. [...] A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que, constituindo a razão

da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Está inventada a pesquisa participante (BRANDÃO, 1985, p. 11-13).

Ao iniciar cada ano letivo, a primeira etapa de nosso trabalho é o levantamento da realidade, onde educadores, funcionários, educandos e familiares fazem visitas a diferentes lugares de onde os educandos são oriundos e realizam conversa informal com os moradores, anotando as falas identificadas durante as conversas.

A partir de todas as falas coletadas realizamos uma análise de todo o material, identificando o que é mais significativo para o grupo investigado: “Quais são seus problemas?”, “O que os preocupa?”, “Quais seus desejos e sonhos?”, “Qual a visão de mundo destas pessoas?”, “Qual o seu entendimento sobre trabalho, educação, saúde?”, “Que consciências constroem a sua percepção de vida?”. A partir das falas selecionadas também é traçada uma rede temática a qual apresenta os conceitos presentes nessas falas. A fala mais significativa, que melhor expressar a realidade do grupo investigado será escolhida, através do voto dos educadores.

Ainda que limitados por fatores como o tempo e a pouca consciência do processo participativo, buscamos envolver toda a comunidade escolar no dia da escolha do tema, como tema gerador da escola e o contratema será construído a partir daquilo que se pretende ao trabalhar com a fala escolhida.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-reponsabilidade. Anti-diálogo do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino (FREIRE, 2001, p. 13).

O Tema Gerador embasa o planejamento anual

De acordo com FREIRE (2016, p. 170), “os temas geradores não podem servir invólucro para finalidades a serem impostas ao povo, mas devem refletir seus anseios e esperanças.” Por isso, a investigação torna-se ponto de partida do processo de educar.

O ponto de partida freireano inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI *In* FREIRE, 1982, p. 05). Para Freire (2016, p. 163),

investigar o tema gerador é investigar, repitamos o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

O Tema Gerador e o contratema voltam-se para a realidade de vida dos educandos e constroem-se conhecimentos que colaboram para o melhor entendimento desta realidade possibilitando que o educando compreenda o contexto atual e possa posicionar-se como um cidadão crítico e autônomo. Representa uma atividade educativa de investigação que gera reflexões e ações.

O tema e o contratema são trabalhados pelos educadores em suas áreas de conhecimento ou por disciplinas, procurando ajudar o educando a pensar o mundo sob uma nova ótica, de forma mais participativa e atuante, visando à compreensão e transformação da realidade.

No primeiro momento, o planejamento é pensado de forma coletiva por todos os educadores da escola, os quais levantam ideias de como trabalhar, que projetos realizar, sempre pensando em capacitar os educandos a fim de que consigam interpretar sua realidade de forma autônoma e sejam capazes de agir sobre ela, sentindo-se seres importantes para as devidas mudanças que precisam vir a acontecer.

O tema gerador de ensino é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento. Sem o diálogo, para Freire (1987, p. 83) não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação.

A metodologia adotada pela escola pretende formar o cidadão crítico, atuante, com valores sociais, preocupado com o futuro, que apresente dignidade e respeito em relação a si mesmo e ao seu semelhante. Um educando que acompanhe as mudanças que vêm acontecendo na realidade a sua volta sendo capaz de participar e interagir, determinado na busca pela superação dos problemas presentes.

Consideramos fundamental compreender a realidade em que o educando está inserido, planejando o trabalho pedagógico de modo que o educando se sinta sujeito e não apenas objeto da história. Assim, o currículo é organizado de forma a atender às necessidades dos educandos.

Temas e contratemas: partindo da realidade, transformando vidas

O grupo de educadores objetiva desenvolver o senso crítico do educando possibilitando-lhe a análise da realidade tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, proporcionando a formação para a vida e para a convivência.

O educando, precisa entender que a transformação da realidade se dá pela ação de seus próprios sujeitos sentindo-se parte integrante e importante para a superação dos problemas que se colocam em seu entorno.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola a educação é considerada como um meio de oportunizar situações ou oferecer subsídios para que seja possível conhecer, reconhecer e refletir sobre a realidade presente.

Como afirma Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino,

continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

A pesquisa participante isolada não transforma. O processo de escolha do tema gerador anual, precede a fala que mais significativamente expresse o que a comunidade escolar anseia. Cada tema gera um contratema no qual fica expresso o que queremos transformar.

A escola desenvolve anualmente a Pesquisa Participante, sendo que os temas e contratemas que a escola já teve foram:

2002 – Tema: “Na situação que a gente tá, a gente perde até a vergonha”.

Contratema: Construir ações coletivas que possibilitem a organização da comunidade para superação de seus problemas.

2003 – Tema: “Nosso país é tão rico e ao mesmo tempo tão pobre”.

Contratema: Compreender a atual situação local/global construindo ações coletivas e solidárias que levem a busca da superação dos problemas da comunidade escolar.

2004 – Tema: Continuidade do tema de 2003 – “Nosso país é tão rico e ao mesmo tempo tão pobre”.

2005 – Tema: “Sem estudo a pessoa não é nada, é pelo estudo que a pessoa vai aprender a ser alguém, ter conhecimento. Sem estudo a pessoa não arruma emprego. Quem estuda mostra persistência forma o caráter”.

Contratema: Valorizar o ser humano enquanto sujeito de vivências significativas, percebendo a importância da educação escolar na formação de pessoas mais conscientes para agirem frente à comunidade atual, na busca da solução para os problemas enfrentados.

2006 – Tema: “É um caminho. Por que se a gente não tentar, não lutar, não vai dar. É um bom começo, tu sozinho não consegue”.

Contratema: Construir práticas de solidariedade, superando o individualismo, buscando a dignidade de vida.

2007 – Tema: “A miséria de tanto ser vista parece que passa a ser normal”.

Contratema: Construir alternativas, que busquem a sensibilização diante do “conformismo” e possíveis transformações com a situação de miséria e do descaso social.

2008 – Tema: “Tenho que lutar pelo futuro que as nossas crianças vão usufruir”.

Contratema: Construir conhecimentos que levem a compreender o presente, e possibilite a sensibilização e ação frente à sustentabilidade do planeta.

2009 – Tema: “Uma pessoa com ideias de futuro e objetivos definidos, terá mais oportunidade de trabalho, estudo...”.

Contra tema: Possibilitar a contextualização e apropriação de conhecimentos que permitam ressignificar valores e atitudes que transformem a realidade, visando uma vida mais digna.

2010 – Tema: “Falta leitura, mais estudo. A educação está falha tanto na família como na sociedade”.

Contratema: Resgatar a educação como princípio da busca do conhecimento, possibilitando uma leitura humanizada sobre a vida de todos.

2011 – Tema: “Há muitas diferenças entre homens e mulheres, pobres e ricos, discriminação em geral”.

Contratema: Realizar reflexões e ações para desconstruir os diversos tipos de preconceitos instalados na comunidade e incorporados através dos comportamentos, promovendo o reconhecimento e respeito às diferenças, e a busca da superação das desigualdades.

2012 – Tema: “Mais que estudar é preciso saber conviver, respeitar, ser solidário, valorizar o que os outros fazem”.

Contratema: Desenvolver conhecimentos que favoreçam o compromisso e um convívio mais solidário com atitudes de interação, respeito e valorização própria e do ambiente.

2013 – Tema: “Os jovens não pensam no futuro, que eles são o futuro, nem sempre vai ficar o mesmo médico, os mesmos enfermeiros ..., um dia vai mudar ...”.

Contra tema: Sensibilizar o educando para que o mesmo compreenda a necessidade de adotar uma postura que lhe permita preparar-se para o mundo percebendo-se como agente social capaz de interagir e transformar a realidade.

Considerações finais: vitórias e limitações

Após o processo da Constituinte Escolar, das leituras e estudos dos educadores, o Projeto Político de muitas escolas, inclusive da Escola Paulo Freire foi modificado e amparado legalmente com alterações que vieram ao encontro de uma educação popular, dialógica, inclusiva e solidária.

Diante de todos os temas já trabalhados pela escola podemos dizer orgulhosos que fizemos a diferença para nossos educandos e para a comunidade escolar. Muitos desafios surgiram durante esta caminhada, mas temos a certeza de que estamos no caminho certo.

No decorrer destes anos em que vivemos esta experiência em Educação Popular, muitos de nossos educandos: adolescentes, jovens e adultos, concluíram o ensino médio, contrariando índices anteriores à criação da escola, em que grande parte dos alunos do bairro concluíam apenas o ensino fundamental e muitas vezes nem este, evadindo-se e agregando as filas do desemprego e do despreparo para a vida.

Contrariando àqueles que não acreditavam no projeto, muitos dos nossos educandos foram aprovados nas universidades da região, oportunizando o ingresso em diferentes setores do mercado de trabalho. Importante ressaltar que é de consciência da maioria dos educadores que ajudaram a implantar o projeto, que não queremos ou buscamos prepará-los para o mercado de trabalho, e sim para a vida. Porém, conseguimos superar situações de exclusão às condições mínimas de vida e de acesso aos bens imprescindíveis de consumo. Assim, o acesso ao mercado de trabalho modificou o olhar dos nossos educandos sobre o

mundo, sendo o início da sua educação emancipatória que possivelmente terá continuidade nas gerações futuras.

Conclamar a comunidade escolar a participar, constitui-se um desafio que só se viabiliza mediante a participação de todos os sujeitos e num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Ouvir a comunidade foi uma prática que ajudou a superar os sérios problemas de evasão, reprovação e violência que a escola antiga enfrentava. O currículo, da forma como estava estruturado só vinha para reforçar o desinteresse dos alunos e a evasão. Ainda que as limitações cotidianas se apresentam, mas continuamos, como Freire, crendo que “Educar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Muitos conflitos surgiram e ainda surgem. O grupo que ajudou a construir a proposta já não se encontra mais na escola em sua totalidade, mas mesmo diante das relações conflituosas, que fazem parte de qualquer processo, continuamos caminhando e acreditando que a educação pode ajudar a transformar a realidade e que a pesquisa desta realidade é essencial para que os educandos se tornem cidadãos participativos, críticos e atuantes.

A implantação do projeto de Educação Popular mudou a história desta comunidade escolar. As perspectivas mudaram; o processo de inclusão social é permanente. Contemplamos reflexões ainda não vivenciadas de percepções sociais e a inspiração para o crescimento do respeito e da solidariedade humana.

Não foi/ não tem sido fácil. Mas é essencialmente imprescindível viver para uma Educação de Qualidade Social, acreditando e renovando todos os dias a esperança de que Outro Mundo é Possível.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52p.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-14.

FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor. *In*:

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. 163p.

_____. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 224p.

Regimento Escolar. Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.

GT

Educação no Campo

Educação no campo: por uma prática em movimento

Rosangela Diovana Amaral Hasan¹

Soní Pacheco de Moura²

Introdução

A educação do campo encontra-se em pleno movimento. Aos atores que contribuem para esta dinâmica cabe um necessário repensar de práticas, saberes e identidades. A compreensão de que o fazer pedagógico nas escolas do campo precisa estar adequado à vida no meio rural é uma imposição que, ao menos legalmente, data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 28, que propõe:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

¹ Licenciada em Ciências e Pedagogia e Especialista em Educação Interdisciplinar. Docente da rede pública estadual de Cruz Alta. rosangela.hasan@gmail.com

² Mestre em Letras pela UFSM, Docente e Extensionista do curso de Pedagogia da Setrem. professorasoni@gmail.com

Este representa, pode-se dizer, um dos principais marcos legais que favoreceram o movimento de repensar da educação campesina. Contudo, o histórico descaso das políticas públicas com relação à educação do campo não se resolve, efetivamente, por meio do texto de Lei. São concepções, práticas e metodologias de trabalho que se cristalizaram no chão das escolas, alicerçadas, quase sempre, na premissa de que o sujeito que está no campo não precisa ter acesso às mesmas informações e saberes que os sujeitos que residem na cidade. O trabalho no campo, tido como menor, também seria merecedor de uma educação menos sofisticada.

Sendo assim, das inúmeras lutas que permeiam a vida do homem do campo, uma delas, diz respeito ao acesso a uma educação de qualidade. Esta, nem melhor, nem pior do que aquela oferecida aos filhos dos trabalhadores da cidade, mas adequada à realidade de seu entorno e atrelada a uma concepção de campo condizente com a ideia de que, entre campo e cidade, não se estabelece uma relação hierárquica, mas complementar, visto que “cidade não vive sem campo e campo não vive sem cidade” (ARROYO *et al*, 2004, p. 18).

Nesta perspectiva, torna-se relevante e urgente uma reconfiguração do paradigma educacional das escolas do campo, partindo-se para uma prática menos excludente e mais significativa para seu público. Tal repensar diz respeito não apenas ao fazer docente, mas inclusive e talvez sobretudo, a uma redefinição da própria identidade do homem do campo.

No presente artigo, serão tecidas algumas considerações a respeito das potencialidades do trabalho com projetos interdisciplinares para a construção de uma aprendizagem mais significativa no contexto da educação do campo. A base para esta reflexão será a experiência vivenciada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Julho, que situa-se na localidade de Fazenda Corticeira (assentamento), município de Boa Vista do Incra – RS.

Desenvolvimento

Complexidade tem sido a palavra mais empregada para caracterizar o panorama mundial e os problemas que nele se apresentam. Entre eles, destacam-se: a rapidez do crescimento demográfico a acentuada diferença entre ricos e pobres, o fenômeno da globalização que, em conjunto com as novas tecnologias de comunicação, leva à difusão da produção cultural das grandes potências mundiais, provocando a erosão das especificidades culturais dos países menos desenvolvidos, os conflitos declarados entre as nações, etnias e comunidades religiosas e conduzindo à configuração de um mundo multirrisco complexo e inseguro.

Morin (2000) e Capra (1988) consideram que o mundo contemporâneo se defronta com vários desafios relacionados com o pensamento fragmentado, fruto de racionalismo da era moderna. Além disso, há a proliferação do conhecimento, que se transforma rapidamente, sendo difundido em escala global. A complexidade da sociedade contemporânea, contudo, não pode ser pensada de forma fragmentada. A compreensão de qualquer fenômeno social requer que se leve em consideração as informações relativas a todas as dimensões do ser humano, apontando-se, assim, para uma visão interdisciplinar do conhecimento. A interdisciplinaridade se apresenta, então, como resposta à diversidade, à complexidade, e à dinâmica do mundo atual.

A atitude interdisciplinar do professor é construída pelo autoconhecimento, refletindo sua prática educativa, dando sentido para sua vida e de seus alunos. Nessa perspectiva de trabalho, o processo de construção de novos saberes é contínuo. As práticas educativas vigentes nas escolas não são abandonadas, mas atualizadas e compartilhadas com os outros. O professor deve provocar reflexões e questionamentos, porém deve saber o momento certo de interferir e crescer junto com o saber dos educandos.

Acredita-se que não basta ter vontade de praticar a interdisciplinaridade, mas deve existir uma vontade política que vá além do discurso. A atitude interdisciplinar deve garantir a atuação mediadora do professor, como facilitador e promotor de reflexões, que garantam o sucesso do educando no processo de aprendizagem. Trabalhar

interdisciplinarmente exige, entre outras coisas, que o professor compartilhe com os colegas de profissão sua forma de trabalhar. Para Fazenda (1994, p. 14):

[...] a formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõem e precisa ser concebido sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade pela interdisciplinaridade e para a interdisciplinaridade precisa ser realizada de forma concomitante e complementar.

Concebe-se que os professores, elegendo métodos e atividades que estimulem a formulação da questão, a reflexão, a discussão de opiniões contrárias, a resolução de problemas e conflitos, estarão estimulando o aluno a “aprender a aprender”.

A organização do trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares objetiva evitar a fragmentação do ensino. Nesse tipo de trabalho, o professor abre espaço para que os alunos sejam protagonistas de suas aprendizagens, por meio da pesquisa, do diálogo, do confronto de ideias, da coletiva do conhecimento, da socialização dos saberes, da cooperação adequada de diferentes fontes de informação de recursos disponíveis, da organização do pensamento de forma globalizada. Morin (2000) denomina o conjunto de tais capacidades como a “cabeça bem feita, apta a organizar os conhecimentos e, com isso, capaz de evitar a sua acumulação estéril”.

A sala de aula que é palco de uma proposta interdisciplinar exige movimentos contínuos, mobilizando-se diferentes saberes. Neste cenário, professor e aluno percorrem um caminho diferente, no qual o perguntar e o construir fazem parte de uma aprendizagem significativa, a qual resulta na construção de um saber socialmente elaborado pelos sujeitos do processo educativo. Em síntese, em um “projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2005, p. 17).

Os projetos educativos, porém, devem nascer da realidade educacional e devem ter direta relação com a comunidade da qual a escola é parte integrante. Nesse sentido, há de se considerar, por exemplo, a

pertinência das questões ambientais no contexto educacional campestre, visto que a sustentabilidade da produção agrícola é fundamental para o fornecimento de matérias-primas que sustentam a população mundial.

Quando se fala em Educação Ambiental, percebe-se a enorme complexidade de concepções referentes a este assunto. Por sua vez, os conhecimentos necessários para que se possa conhecer e compreender este universo não estão contidos em uma única disciplina, mas constituem-se por uma série de conceitos estéticos, humanos, ecológicos, históricos, sociais, englobando virtualmente, todo o conhecimento humano. Ou seja, não se pode pensar o ambiente sob o ponto de vista privilegiado de um único campo do saber, de uma disciplina. O grande desafio colocado aos professores é justamente este: criar uma forma, uma maneira de intervenção, através da qual a temática ambiental esteja presente em todas as disciplinas.

A relação entre as disciplinas deverá ser de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação do saber fragmentado. Ela responde a uma necessidade de a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizada que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de interdisciplinar circular, visando a estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionais e o hábito de pensar e exprimir-se por partes de opostos, como condição do processo de produção do conhecimento.

Na visão de Brandão:

O processo de flexibilização das fronteiras entre as áreas de conhecimento vem exigindo que os pesquisadores, de um modo geral, fiquem alerta para as questões que os campos circunvizinhos enfrentam no trato de seus objetos. Estas exigências, por sua vez, têm estimulado a intensificação das tentativas interdisciplinares. No entanto, em que pese à legitimidade de tais tentativas, é importante assinalar que, por si só, o uso do vocabulário, das referências e da literatura de diferentes áreas disciplinares, e/ou a constituição de equipes multiprofissionais, não parecem assegurar práticas interdisciplinares consequentes (BRANDÃO, 2002, p. 89).

A transversalidade coloca um novo desafio para professores, dando espaço para a criatividade e a inovação. Os temas transversais podem ser trabalhados a partir de eixos temáticos ou projetos escolares, nos quais poderão ser trabalhados valores como responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito pela vida, integrando os conteúdos disciplinares. A escola deve propor projetos que contemplem relações sociais e éticas de respeito às outras pessoas, a diversidade cultural e social, o respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente; e que estimulem a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes. Segundo Fazenda (2001, p. 77), “compete ao educador fornecer instrumentos ao aluno, construir seu caminho para a vida, tornando-o consciente da sua potencialidade e dos limites a serem enfrentados e superados”.

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e de seu ecossistema, envolve uma necessidade de articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. É preciso criar condições que favoreçam a formação uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção do conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios de complexidade.

A realidade atual exige uma reflexão cada vez mais complexa, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns, e ações solidárias que privilegiem o diálogo. O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumento para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito de meio ambiente sustentável.

Para mudar a escola é preciso ousadia, enfrentamento de desafios. A pesquisa participante possibilita uma postura crítica, construindo ciência a partir da participação e cooperação de todos os envolvidos na situação pesquisada, visando a transformação. Esse tipo de pesquisa possibilita um espaço onde as pessoas falam por si mesmas, desvelando a sua realidade, interagindo e ensinando-se mutuamente. As pesquisas podem partir de um projeto ou até mesmo dar origem a ele.

Para elaboração de um projeto interdisciplinar, faz-se necessário o rompimento com o modelo tradicional de educação. O sujeito que aprende deixa de ser um “recebedor” de informações e passa a ser protagonista da própria aprendizagem. Nessa proposta de trabalho, a dúvida e o questionamento são mais importantes do que a memorização de respostas prontas. Modificam-se, então, as concepções de currículo, de avaliação e a própria ideia de erro, presente no cotidiano escolar, visto que este passa a ser um resultado válido para alunos e professores pesquisadores. Aprende-se com o erro!

No caso específico da escola do campo, é importante considerar que o trabalho com projetos de trabalho pode ser um importante aliado para estabelecer-se um vínculo entre o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo do aluno. Nesse aspecto, é importante considerar que à medida que o movimento social avança, o homem, a mulher, a criança ou o jovem do campo estão se construindo como novos sujeitos sociais e culturais.

O educador do campo não pode ignorar esses movimentos históricos, e deve mostrar-se sensível para dinâmica social, educativa e cultural, contribuindo para a formação sujeitos capazes de atuar de forma responsável e crítica na sociedade. Qualquer proposta ou ação educativa só se efetiva se enxertada em uma nova dinâmica social e cultural mais ampla.

Segundo Arroyo (1999, p.23):

[...] a escola, a educação básica tem de se propor a tratar o homem, a mulher, a crianças e o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social por isso a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Os processos educativos acontecem fundamentalmente nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, e a escola tem de interpretar esses processos educativos que acontecem no seu entorno. A partir deles, é possível repensar um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente construídos.

Referente ao contexto escolar que inspirou estas considerações, é possível dizer que as famílias que hoje estão assentadas na Corticeira vieram de diversas localidades, em sua maioria na região do Alto Uruguai, dos municípios de Ronda Alta, Braga, Trindade do Sul, Liberato Salsano, Constantina, Rodeio Bonito, Nonoai, Palmeira das Missões, Ibirubá e Seberi. Essas famílias têm origem predominante luso-brasileira, sendo algumas de origem alemã e italiana, descendentes de famílias com grande número de filhos.

O envolvimento dessas famílias com o MST se deu através dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e da Igreja. Também havia chamamento por meio dos rádios e convites de amigos, parentes e vizinhos. Inicialmente, participaram de um encontro promovido pelo MST em Palmeiras das Missões e daí foram acampar na Anoni, em outubro de 1985. No acampamento participaram de diversos movimentos e invasões. Tais movimentos foram importantes, conforme vemos em Navarro (1996. p. 92), pois para este, a partir da ocupação da Fazenda e pelo menos até o primeiro semestre de 1987, os problemas e os desenvolvimentos da luta pela Terra no Estado foram definidos pelos colonos de Anoni.

Essas pessoas aderiram ao movimento e permaneceram acampadas por vários motivos, tais como: muitos eram agregados, meeiros que tinham que trabalhar para o patrão nas piores terras, que mal davam para o sustento, outros trabalhavam onde conseguiam, geralmente só na safra. Os que arrendavam as terras dos índios acampavam com suas famílias, apesar das condições que tiveram de enfrentar.

É nesse contexto, rico em histórias, que esses colonos superaram as pressões de vários segmentos e foram aos poucos conquistando seu espaço e o posterior assentamento, em definitivo, na terra. Os assentamentos da Corticeira, de acordo com alguns dados fornecidos pela ASCAR/EMATER e moradores da localidade, pertenciam a Júlio Dias da Costa, compreendendo uma área de 711 ha que foi comprada pelo INCRA, sendo campo nativo, e apenas 120ha eram cultivados por arrendatários.

O solo é arenoso e de baixa fertilidade, com topologia ondulada e com baixadas bastante ricas em áreas onde afloram diversas vertentes. Na sua estrutura escrita, apenas uma casa e galpão de madeira bastante

precários e cercas externas; a cobertura florestal era insignificante, não passando de dois ha. A desapropriação da Corticeira foi efetuada pelo INCRA, com base no valor venal declarado pelo proprietário com o TDA (Título da Dívida Agrária). A instauração do assentamento se deu em 03 de julho de 1988, com a chegada das 36 famílias. Quase todos os assentados não conheciam a área, pois apenas dois ou três membros estiveram anteriormente na localidade.

Na terra, de acordo com os dados, existem bastantes matagais, campos brutos com barba de bode. Inicialmente o grupo estabeleceu-se em quatro setores na área, sendo que nestes setores as famílias fizeram a divisão e locação dos lotes por acordo entre si, bem como definiram o local para a sede comunitária. Ainda eram barracos, com condições precárias. As famílias passaram por dificuldades, principalmente a falta de alimentos.

Após três anos o INCRA realizou a locação dos lotes definitivos, o que causou transtorno para algumas famílias, que tiveram que mudar de local as suas instalações de moradia. Cada um dos assentados tem 15ha úteis. Hoje, a maioria das famílias possui casas razoáveis, distribuídas cada uma em seus lotes, possuem luz elétrica, água encanada através de poço artesiano, poços rasos ou vertentes e, a maioria, banheiros.

As lavouras são mecanizadas com equipamentos pertencentes às famílias ou contratados de terceiros. A tração animal é utilizada apenas para a formação de pequenas áreas. Na sede está localizada a Escola Estadual de Ensino fundamental Três de Julho. A referida escola tem buscado, por meio da autonomia oportunizada pela Gestão Democrática, a formação integral dos educandos baseada na sua identidade (de comunidade de assentamento) construída por todos os segmentos da comunidade escolar, tornando-os corresponsáveis do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A ênfase é dada ao trabalho cooperativo e solidário, capaz de consolidar o exercício participativo do processo decisório escolar, que é a formação do cidadão e que levará a termo o comprometimento maior da instituição, "o aluno como centro do processo educativo", garantindo a ele ingresso, regresso e permanência com sucesso na Escola.

A escola funciona como centro educacional, cultural e social. Inserida na localidade, representa e participa junto da comunidade nos eventos e campanhas, contribuindo na resolução de problemas sociais e integrando-se aos demais educandários do município.

Dentre as metodologias de trabalhos da escola, destaca-se, aqui, o desenvolvimento de projetos de educação ambiental a partir da proposta da AGENDA 21 Escolar, implantada desde 2012, a qual elenca todos os problemas de meio ambiente e qualidade de vida dos membros da comunidade escolar e em seu entorno, considerando que a escola ocupa lugar central no assentamento.

Quase a totalidade dos alunos reside na localidade, e percorrem a pé distâncias variadas (100m a 4km) para chegarem até a escola. O grupo de professores e funcionários, na sua maioria, percorre 22km para chegar até a escola e vice-versa. A escola possui uma área construída de 498,65m, dois poços artesianos com caixa de água no pátio, sendo que um deles é de uso da comunidade, e também uma pequena horta orgânica, que foi organizada pela comunidade escolar.

A busca pela integração escola-família-comunidade é uma constante, a fim de que se possa oferecer um ensino de qualidade, bem como buscar junto a órgãos competentes alternativas de melhoria de qualidade de vida, objetivando a sucessão familiar dos moradores do campo.

A concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural ainda predomina em muitas realidades. Este pensamento coloca, mais uma vez, o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade de educação. A escola Três de Julho é do campo e tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência. Ela tem os seus valores, suas singularidades e busca, constantemente, o resgate da identidade do assentamento.

Outrossim, pensou-se também em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo discutidas no contexto maior. Analisam-se com cuidado todas as experiências e toda a discussão sobre renovação pedagógica, e as opções são feitas a partir de reflexões que levam em conta os principais aprendizados a serem construídos pelas crianças. Dessa forma, procura-se incorporar, no currículo escolar,

conceitos que movimentam a sua realidade e a de outros centros, sempre pensando em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades, voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa, tendo presente a realidade atual do campo, com propostas construídas a partir da fala dos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

No primeiro semestre de 2012, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Julho, juntamente com o Colegiado Jovem-RS e parcerias, deu início à implementação da Agenda 21 Escolar. Tal ação foi embasada na formação continuada recebida pelas professoras Maria Angélica F. Moura e Fátima Delurdes Bellé, em Porto Alegre no segundo semestre do ano de 2011, quando esta escola foi escolhida, entre as demais pertencentes a 9ª Coordenadoria de Educação, para ser pioneira na implantação da Agenda 21 Escolar.

A construção da primeira edição da Agenda 21 Escolar da escola envolveu toda a comunidade escolar e a comunidade do entorno e parcerias, trazendo a todos uma reflexão mais ampla de situações ambientais constatadas como pedras no caminho da sustentabilidade, e a realização dos sonhos possíveis. Já na segunda edição, que acontece neste ano, a escola buscou contemplar todos os projetos paralelos que existiam na escola na agenda 21 escolar com as propostas de ações nos temas ambientais, sociais, econômicos e de sucessão do homem do campo.

A contar do ano 2002, a educação ambiental passou a fazer parte dos planos de estudos como disciplina de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, pois sempre foi uma preocupação da comunidade escolar a conscientização ambiental, considerando ser uma escola situada num assentamento de colonos, os quais convivem, diariamente, com problemas ambientais. Foi com essa preocupação que a escola começou a trabalhar com projetos ambientais que envolvessem a comunidade. Estes projetos, apesar da escola ter o currículo organizado por disciplinas, são trabalhados interdisciplinarmente com todos os alunos, inclusive nas séries iniciais e por todos os professores, considerando a identidade da escola.

Um dos princípios que nortearam as etapas da construção da segunda edição da Agenda 21 escolar este ano foi o resgate histórico do

assentamento, pois além de muitos moradores estarem indo embora, as lutas e conquistas dos moradores fazem parte do contexto histórico, cultural e ambiental. Entre as ações realizadas durante o ano na Agenda 21 destaca-se a visita a todos os moradores do assentamento para que os alunos e professores realizassem uma pesquisa socioantropológica e socioambiental da localidade. Paralelamente a estas visitas e a partir das falas dos entrevistados a escola buscou parcerias visando ao encontro de soluções para os problemas verificados e relatados, bem como a valorização do homem do campo, especificamente estes, que tiveram de conquistar suas terras com muita luta.

As visitas aos moradores promoveram, dentro da escola, a troca de saberes e, principalmente, a valorização de saberes populares. As famílias recebiam os alunos e professores com muito carinho e o orgulho em mostrar o que construíram a partir da colonização era percebido no semblante de cada produtor. Nesse sentido, a riqueza de saberes relatados nas falas aos alunos, esta nova geração que não precisou lutar para ter os confortos que usufruem, é incalculável.

A concepção pedagógica que orienta a construção curricular afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade. O diálogo como mediação de saberes e de contradições entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos. A este respeito, Paulo Freire assevera que, enquanto

[...] na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 102).

Os relatos, as observações e os registros das visitas, das palestras, dos encontros com membros de outros assentamentos dentro do espaço da escola, para buscar soluções para problemas comuns ou simplesmente para troca de saberes e busca de novos conhecimentos, fez da prática pedagógica uma nova relação humana. Nessa ótica, o

acervo de conhecimentos acumulados é revisto criticamente, tomando-se consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais quanto a conteúdos, metodologias e atividades.

Considerações finais

A escola Três de Julho reflete, em sua estrutura e fazer pedagógico, a história da comunidade que lhe constitui, esta, forjada em lutas, resistências, dificuldades e também vitórias. Sua identidade, portanto, tem sido constituída e fortalecida pelo constante diálogo com esta realidade, por meio de projetos de trabalho que permitam aos sujeitos a troca de saberes e, principalmente, a validação dos saberes populares, disseminados na comunidade e validados no contexto educacional, numa perspectiva inovadora e democrática.

A escola do campo, no cenário da educação atual, mais do que nunca dever consolidar-se como espaço polifônico, onde as vozes comumente silenciadas podem se fazer ouvir. Para isso, cada instituição precisa ter clareza dos elementos que lhe constituem, suas especificidades e traços característicos que a tornam única, conferindo-lhe identidade.

Não há, contudo, um modelo a ser seguido por todas as escolas do campo, já que cada escola refletirá valores e necessidades específicos de uma dada realidade. O vínculo com esta realidade, porém, pode servir de norte para o caminho que a escola irá trilhar, na construção de uma educação de qualidade para o homem do campo. Este deverá ser um espaço em que as crianças e jovens possam sentir orgulho do lugar onde vivem e de sua própria identidade, não por desconhecerem os problemas e dificuldades que permeiam a vida no campo, mas porque, por meio da educação, sentem-se dispostos a agir criativamente sobre eles.

Assim, a construção de uma escola do campo de qualidade perpassa a realização de ações alicerçadas nos projetos dos sujeitos do campo. A prática pedagógica, neste contexto, deve estar relacionada às práticas sociais, sendo pensada a partir de sua realidade, mas em constante diálogo com questões mais amplas, cujas reflexões favoreçam a formação de cidadãos que desejem permanecer no campo, contribuindo

para a transformação da realidade a qual, assim como a escola, encontra-se em movimento.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOCHNAK, R. **Questionar o conhecimento:** a interdisciplinaridade na escola... E fora dela. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2002.

BRASIL/MMA AGENDA 21 BRASILEIRA: **Bases para Discussão.** Brasília: MMA; 2000.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9394/96. Brasília: 1996.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum.** São Paulo, Cultrix, 1988.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Curso Básico a Distância:** documento e legislação ambiental. 2. ed. ampliada. Brasília, DF: MMA, 2001. V. 5.

FAZENDA, Ivani. C. (Org.). **Dicionário em Construção:** Interdisciplinaridade na Escola. São Paulo: Cortez; 2001.

_____. **Interdisciplinaridade:** História, Teórica e Pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou Ideologia? 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1979.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico - metodológicos. 8. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos Teórico-Metodológicos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MININNI-MEDINA, N. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S.; TABANEZ, N. (Org.). **Educação ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília, DF: IPÊ/MMA, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

_____. **A Cabeça Bem Feita**: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil; 2000.

Pensando uma educação do campo para a “fome” do mundo

Aline da Costa³

A partir de um contexto histórico e cultural revemos o processo de educação do campo indo aos princípios de colonização do Brasil, processo este que restringiu a educação formal, dando destaque para o aprendizado voltado somente para as humanidades e para as letras. Mas não eram todos que tinham acesso a isto, apenas àqueles que pertenciam à elite do país.

Para estas pessoas que pertenciam à elite, a escola não se fazia necessária para os trabalhadores do campo, já que estes deveriam apenas sustentar a população plantando e colhendo.

Somente cerca de meio século depois, após o Brasil ter se transformado República, é que a Constituição Brasileira, a de 1934, vai tratar da Educação Rural. Mas esta educação colocava em destaque a necessidade de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo.

Com o início do processo industrial, houve uma necessidade de que todas as escolas ensinassem seus alunos a se profissionalizar para mais tarde ir trabalhar nas indústrias que a cada dia aumentavam e precisavam de mão de obra especializada. Este método educacional atingiu também as escolas do meio rural.

³ COSTA, Aline da. Professora de Língua Portuguesa, Escola do Campo. Pós-Graduada em Educação Interdisciplinar: Metodologia do Ensino de Línguas. aline_costac@hotmail.com.

Em consequência disso, as pessoas do campo que até então plantavam e colhiam migraram para as cidades para o trabalho nas indústrias e, assim, geraram o aumento da população nas áreas urbanas e também da pobreza nas periferias dos grandes centros industriais.

Diante de toda uma situação que envolvia a questão industrial, e tendo em vista o histórico da educação rural, que promovia uma educação de segunda ordem, foi criado um movimento onde se passaria a questionar qual a escola que se queria para as crianças que estavam no campo?

A primeira noção de Escola do Campo era aquela voltada para os assentamentos dos sem-terra, onde suas crianças necessitavam de uma educação voltada às necessidades do campo. Foi então, que em 1996, viu-se a necessidade de uma educação que atingisse também aqueles que moram no interior e sobrevivem da agricultura.

Sendo assim, surge dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o artigo 28, que estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades e interesse dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

E quando se tem uma Lei que traz em seu conteúdo uma preocupação com as escolas do campo, onde há um ensino diferenciado para atender às necessidades desta população que reside no campo, é preciso ter propostas de trabalhos que tenham como objetivo discutir e refletir todas essas questões.

A Escola do Campo precisa trabalhar projetos pedagógicos no contexto social que o aluno está inserido, e junto à comunidade fazer intervenções sociais para a melhoria da qualidade de vida. É necessário proporcionar aos educandos a compreensão do mundo em que vivem e com isso vislumbrarem a possibilidade de mudanças.

Diante dessa compreensão, o termo Educação do Campo refere-se a um espaço de vida que é multidimensional e requer propostas educativas mais amplas e que devem ser analisadas e consideradas no momento em que organizamos nossas atividades pedagógicas.

E hoje, o que queremos, é uma escola do campo transformada, não mais aquela que só ensina para as pessoas deixarem seu lugar e irem para outros lugares em busca de melhoria de sua qualidade de vida.

Lá no campo, onde o nosso aluno está inserido, já há muitas possibilidades de crescimento e de aprendizado; e isto deve estar inserido nos planos de estudos das escolas.

O campo, [...], mais do que um perímetro não-urbano, é um lugar de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Parecer 36/2001 sobre as diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.)

Onde hoje, nosso aluno vive e convive é sim um lugar de possibilidades, diante de tantas questões que hoje envolvem a questão do campo, é preciso levar em conta que é este aluno, este educando, que um dia irá alimentar o mundo.

Não podemos dizer que o campo é um lugar de pessoas desinformadas e sem perspectivas, pelo contrário, devemos sim, cada dia, mostrar a importância que ele tem para toda uma sociedade que dependerá deste jovem que hoje pode estar desestimulado, mas que com um bom trabalho dos educadores pode mudar esta mentalidade.

Diante de todas as questões abordadas, podemos dizer que nas nossas escolas do campo, há muitas coisas boas e que devem ser compartilhadas.

Não só na questão de sala de aula, de levar o aluno a saber as regras gramaticais, de saber todas as equações matemáticas, de saber história, geografia, mas também do convívio, do dia a dia. O mais importante é saber que o aluno quer continuar no campo, pois é ele que irá alimentar o futuro.

Referências

ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: ME, SEB, 2014. 64 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: ME, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9.394/96**. Brasília: ME, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 4.024/61**. Brasília: ME, 1961.

Projeto: horticultura na escola

Angela Vier Noschang

Jorge Gervásio Giehl

Introdução



Figura 1 - Minhocário

Este relato integra o GT Campo 2014, do Programa Macromissionário de formação continuada, visando a organização curricular em Ciclos de formação e, especificamente, o trabalho que desenvolvemos com os alunos do meio rural, apesar da escassez de políticas específicas para uma ação cotidiana de práticas da agricultura como trabalho pedagógico de incentivo e despertar de interesses pelo trabalho no campo de nossos

educandos. Reforçamos, neste relato de horticultura, basicamente, a relação de produção de vida, relação entre o homem e a natureza, a produção de uma alimentação saudável que pode ser produzida na casa de cada educando, assim como a escola o faz como modelo e enfatiza a importância de seu consumo.

O GT Campo despertou em nós a necessidade de qualificar o que já estávamos fazendo e hoje, com a estufa da escola e irrigação com água coletada da chuva, instalada recentemente, concretizamos aos poucos uma visão de sustentabilidade na complementação da alimentação de nossos alunos, e o mais importante, por meio de alimentos produzidos por eles.

Relato do Projeto: horticultura na escola



Figura 2- Horta da escola (irrigada)

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Castro Alves, de Linha Santa Catarina, município de Porto Lucena, sempre fez um trabalho de destaque na horta da escola, com o minhocário funcionando desde 1997, para a produção de hortaliças orgânicas. O minhocário foi um projeto implantado com o PCE (Programa de Cooperativismo nas Escolas) com apoio da COOPERLUZ de Santa Rosa e EMATER de Porto Lucena, que

forneceu as minhocas (Vermelha da Califórnia) para iniciar a produção de húmus. O húmus utilizado na horticultura (que é o esterco transformado) é também utilizado na silvicultura para produzir mudas de eucalipto, pinheiro brasileiro, além de outras mudas nativas e exóticas, bem como frutíferas (laranja e bergamota comum), que são distribuídas para os alunos.

Em 2013, encaminhamos um projeto – Estufa Escolar – para a COOPERLUZ em Santa Rosa, dentro do PCE (Programa de Cooperativismo nas Escolas) propondo a construção de uma estufa na horta da escola, e fomos contemplados com uma ajuda de R\$ 500,00 (quinhentos reais). A estufa foi construída e, prestadas as contas, imediatamente começamos a produção de tomates. Para a irrigação da horta, da estufa e da silvicultura estava sendo usada água da rede da comunidade, que é de poço artesiano, o que não era muito correto, pois mais tarde poderia faltar para o consumo humano.

Em 2014 com a implantação do Programa Mais Educação e a participação da Escola no GT Campo, despertamos para a necessidade de ampliar a produção de hortaliças visando a complementar a merenda escolar (almoço) dos alunos.

A escola tem escrito na sua fachada o lema: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, de Paulo Freire.

Pois bem, então, passamos a crer que chegara a hora. Investimos na aquisição de uma caixa de água de 7.000 litros, calhas e canos para coletar água da chuva para irrigação com dinheiro do PDDE Estrutura e com recursos do Programa Mais Educação na oficina de Agroecologia. Foram adquiridas mangueiras de 1 polegada, mangueiras de gotejamento, registros e demais conexões e procedeu-se às devidas instalações com a mão de obra da comunidade escolar. Hoje, temos produção de morangos, tomates, hortaliças e pepinos, tudo com irrigação por gotejamento; e o mais importante de tudo é que esta produção é orgânica (húmus de minhoca e sem venenos). Se somos uma escola do campo, acreditamos que nosso compromisso é fazer esse trabalho prático e pedagógico com os alunos, como um diferencial para os filhos do homem do campo, retratando a realidade local; e conscientizar para mudar aos poucos a

estrutura implantada nas propriedades rurais hoje, sendo assim possível produzir alimentos saudáveis sem adubos químicos e sem venenos.

Este projeto foi inscrito na Conferência Infanto-juvenil do Meio Ambiente e fomos contemplados no PDDE Escolas Sustentáveis com R\$ 8.000,00 (oito mil reais) que serão investidos em melhorias na captação de água, irrigação, ferramentas para trabalhar na horta, mais uma caixa de água de 7.000 litros, entre outros.

Considerações finais

Achamos de fundamental importância o trabalho que realizamos com o Projeto da Horticultura e cada vez mais queremos aprimorar e qualificar esse trabalho em prol da saúde de nossos educandos e familiares. Conforme Paulo Freire e Frei Betto:

Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele mera abstração... O aprendizado comum que liga teoria e práxis só se dá a partir da realidade coletivamente refletida... A teorização deve regressar à prática do grupo popular como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim a teoria se faz guia para a ação transformadora do real. (FREIRE; BETTO, 2009, p. 77).

A educação deve valorizar o campo e, partindo-se do local, deve atingir o universal na construção de um sujeito pensante que consiga construir o seu conhecimento e sentir-se acolhido para o pleno exercício da cidadania.

A escola, como espaço coletivo, voltado para a educação do campo, tem a responsabilidade de criar situações que promovam o conhecimento

na perspectiva do desenvolvimento sustentável e uma melhoria na qualidade de vida. É preciso pensar que o local pode ser reinventado, dinamizado, valorizado e descoberto através das suas potencialidades educativas.

Referências

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

Conhecendo melhor nossa comunidade e suas possibilidades

Iloni Lucia Lottermann Kraemer

Atualmente sou Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias de Cândido Freire - Giruá/RS, escola onde estudei até a 6ª série, onde meus filhos estudaram e onde trabalho há 35 anos.

Em nosso fazer pedagógico, ao longo destes anos, sempre nos preocupamos com a valorização da zona rural, da cultura local trazendo pessoas da comunidade para relatos de experiências, aulas práticas que proporcionam atividades como: medir terras, cubar madeiras, oficinas de artesanato, de resgate de brincadeiras e brinquedos de antigamente, não deixando de lado as inovações que surgem.

Outra marca da nossa equipe de trabalho sempre foi, e continua sendo, a valorização do humano, do solidário, da vida em todos os sentidos. Procuramos sempre orientar nossos alunos para a busca do saber, mas sem esquecer as raízes.

Os anos foram passando e, num certo encontro de início de ano letivo, com os professores todos reunidos para pensar e projetar mais um ano de trabalho, começamos a fazer uma análise de todos estes anos de caminhada da nossa prática e os resultados nos surpreenderam. Nos deparamos com uma realidade que já conhecíamos, mas que ainda nós não havíamos parado e refletido sobre a mesma. Aí começamos a fazer uma análise de quem eram os nossos empreendedores que ali estavam, ao redor da nossa comunidade escolar.

Em um raio de 5 km, temos Agroindústria de Embutidos, Agroindústria de Pães, Bolachas, Cucas e Salgados, Produção de Verduras, Frutas, Legumes e Moranguinhos que abastecem cinco municípios da região, em torno de dez leiteiras e dez produtores de suínos, com estruturas de 500 a 1.000 suínos, todas dentro das normas da FEPAN com biodigestores e incineradores para descarte de animais e demais exigências da lei.

E qual foi a nossa surpresa depois desta análise? A constatação de que 95% destes empreendedores são alunos que fizeram o Ensino Fundamental em nossa escola. Nossos alunos saíam para estudar e a grande maioria destes retornou para a propriedade dos pais e ali está aplicando os conhecimentos adquiridos, sendo que até Estágio Prático fizeram em nossa escola.

Esta constatação nos motivou mais ainda a ponto de construirmos um Projeto Político-Pedagógico direcionado a esta realidade e construímos também um Projeto Interdisciplinar no coletivo, para mostrar aos nossos alunos de agora esta realidade, com o tema: "CONHECENDO MELHOR NOSSA REALIDADE E SUAS POSSIBILIDADES".



Figura 1 - Banner do Projeto "Conhecendo melhor nossa comunidade e suas possibilidades"

Neste Projeto, levamos nossos alunos para conhecer algumas propriedades, ver *in loco* como existem possibilidades e alternativas viáveis e rentáveis para permanecer no campo produzindo renda com dignidade, com qualidade de vida e com muita tecnologia, pois quem ainda acha que tecnologia no campo não chegou, engana-se seriamente.

Visitamos a Agroindústria de Embutidos, onde os alunos tiveram uma aula, desde o abate do animal e todo o processo de fabricação dos embutidos e os descartes das sobras até a degustação dos produtos. E para nosso maior orgulho, tudo explicado pelo nosso ex-aluno, que é o Químico responsável da mesma.

Na visita à Horta e a uma Agroindústria de Pães e Bolachas os alunos também puderam acompanhar as explicações sobre manejo, custos, capacidade de produção, lucros e depois novamente saborear os quitutes oferecidos pelos proprietários que são pais de ex-aluna da nossa escola. Os pais são os proprietários da Agroindústria de Pães, Cucas e Bolachas e a filha, com seu esposo, da Horta e da produção de Moranguinhos.

A produção de leite e de suínos foi visitada e outra vez as perguntas e respostas sobre o trato, ou seja, o manejo, o custo de produção, o lucro por animal, os cuidados com os animais, a estrutura dos chiqueirões, o cuidado com o meio ambiente observando a localização, os dejetos, o biodigestor e os incineradores dos animais descartados e como isso acontece, enfim, assuntos para muitos dias e até meses de estudos em todas as áreas do conhecimento.

Nossa realização foi tamanha e também a das famílias visitadas. Neste mesmo ano, convidamos estas famílias para participarem do nosso desfile cívico de Sete de Setembro, e todos se fizeram presentes. Levamos porco, galinha e até uma vaca para a Avenida de Giruá; e foi um sucesso. E a satisfação estava estampada no rosto destas pessoas as quais a família toda participou.



Figura 2 - Imagens do desfile cívico de Giruá, carrinho com verduras

Agora, com todo apoio e incentivo que estamos tendo com as Formações do Programa Macromissioneiro no GT do Campo e com Reestruturação Curricular das Escolas do Campo, temos a certeza, e estamos mais convictos ainda, de que estamos no caminho certo, pois os resultados nos mostram que as pequenas e boas sementes de uma educação brotam e delas surgem bons frutos, como temos comprovado.

Encerro com as palavras de esperança de Paulo Freire:

Na esperança dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (FREIRE, 1992, p. 102).

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O uso das tecnologias digitais na escola do campo

Maria Regina Scarantti⁴

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales é uma Escola do Campo, pertencente à localidade de Três Pedras, na zona rural do município de Novo Machado.

Este município foi criado no ano de 1992, tem uma área de 218.325 quilômetros quadrados e se localiza na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Novo Machado limita-se ao norte com a República Argentina, fazendo divisa o Rio Uruguai; ao leste com o município de Dr. Maurício Cardoso; ao sul com o município de Tucunduva; e a oeste com os municípios de Tuparendi e Porto Mauá.

Todos os alunos são filhos de pequenos agricultores, os quais praticam a policultura, cultivando produtos para a sua subsistência.

Nesse contexto, escola e comunidade trabalham juntas e as famílias participam ativamente das atividades escolares, em busca de melhorias que proporcionem um aumento na qualidade de vida no campo.

O projeto teve início em 2010, a partir do recebimento de um Laboratório de Informática pela escola, o que despertou interesse

⁴ Maria Regina Scarantti, formada em Licenciatura Plena em Química na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e pós-graduada em Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária pelas Faculdades Integradas de Amparo. Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales. E-mail: mariareginascarantti@gmail.com.

e entusiasmo dos alunos e seus familiares. Percebeu-se, então, a necessidade de os professores receberem formação para o uso adequado dos equipamentos, com objetivo pedagógico.

Como toda comunidade escolar se engajou, organizou-se uma agenda de formação no ano de 2011 para que todos os professores e a direção participassem de cursos oferecidos pelo NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional - de Santa Rosa, o que resultou na elaboração de novas atividades que permitem a integração dos conteúdos dados em sala de aula ao uso da tecnologia digital, inserindo assim a Escola do Campo na atual Sociedade da Informação.

Os alunos não tinham contato anterior com computadores. O primeiro contato ocorreu na escola, com a orientação dos professores através de objetivos pedagógicos e o apoio dos pais, visando a qualificar a Escola do Campo.

O projeto se desenvolveu em diversas etapas, passando pela exploração dos jogos pedagógicos pelos professores, para a seleção e adequação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, valorizando a vida no campo.

Os jogos pedagógicos foram utilizados de forma lúdica, instigadora e prazerosa para reforçar a aprendizagem, estimulando o raciocínio e a acuidade mental, além de permitir que os alunos aprimorassem o uso do computador.

Um novo passo no projeto foi dado no ano de 2013, quando cada aluno recebeu um *laptop* através da Secretaria Estadual de Educação do RS. A escola do campo se sentiu muito valorizada com este programa que propicia a vivência dos alunos na linguagem da tecnologia digital, sendo o *laptop* o principal instrumento de modernização tecnológica a que o aluno da escola do campo tem acesso.



Figura 1 – Sala de aulas

Neste sentido, o principal objetivo é:

Proporcionar a formação em serviço para os professores da rede estadual, propiciando a vivência dos alunos e dos professores na linguagem da tecnologia digital, sendo o principal instrumento de modernização tecnológica da rede estadual. A introdução do computador no processo educativo não visa substituir o professor, mas sim, ser um parceiro no trabalho pedagógico desenvolvidos pelos docentes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

Além disso, objetiva-se:

[..] a melhoria da qualidade da educação através da qualificação tecnológica, visando a modernização de equipamentos e de espaços, e principalmente investindo na formação pedagógica dos professores para o uso das mídias no ambiente escolar (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

A introdução do computador como um parceiro no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores possibilitou a instalação dos jogos pedagógicos em todos os *laptops*. O espaço/tempo de aprendizagem foi ampliado, visto que estas atividades podem ser exploradas também em casa, compartilhando seus conhecimentos e interesse com os outros membros da família.

Segundo a Secretaria de Educação (2014), o trabalho se baseia na construção conjunta do conhecimento, tendo por base a realidade dos alunos e das vivências em suas comunidades.

Desse modo, os alunos também aproveitam os *laptops* para fotografar e montar vídeos das suas propriedades de forma a interagir com o trabalho escolar. Foram realizadas visitas em todas as famílias com 100% dos alunos, sendo que tudo foi registrado com fotos no *laptop* de cada aluno e após em sala de aula foram elaborados textos e diversas atividades com o material digital coletado.

Como fomos visitar todos os alunos, e alguns moram próximos ao Rio Uruguai e ao Lajeado Três Pedras, observamos a mata ciliar, o tipo de relevo, pedras existentes no local e demais informações que foram posteriormente trabalhadas em sala de aula.

Também observamos a prática da policultura e as belezas do lugar onde reside o corpo discente da escola.

Percebe-se que estas novas práticas digitais inseridas no contexto escolar estimulam os alunos na busca do aprendizado, ou seja, mesclar a exposição de conteúdo com atividades virtuais proporciona um estudo mais aprofundado e interessante que estimula não apenas os alunos, como também os pais, os quais passam a acompanhar mais de perto as descobertas feitas por seus filhos.

O interesse dos pais foi tão grande que eles sentiram a necessidade de também buscar o conhecimento tecnológico. Então a direção da escola entrou em contato com o SENAR e foi oferecido aos pais e familiares um curso de informática. O interesse foi tanto que logo se formaram duas turmas, cada uma com 10 pessoas. O curso foi realizado no período de férias dos alunos no mês de julho de 2014. E já ficou agendado o desenvolvimento de um segundo curso nas férias de 2015.



Figura 2 – Curso de informática oferecido aos pais e familiares

Os professores sentem-se realizados com o trabalho, pois notam os resultados produzidos dia a dia, bem como a valorização da escola do campo.

Quando a escola e a comunidade se unem em torno dos mesmos objetivos e trabalham juntos, é possível melhorar o processo ensino/aprendizagem e aumentar o interesse dos alunos pela escola do campo e pelas possibilidades que ela pode lhes proporcionar.

Salienta-se que o trabalho o qual está sendo desenvolvido sobre o uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo envolve toda a comunidade escolar (escola, família, comunidade). É a escola integrada na comunidade, valorizando sua cultura e ajudando na qualidade de vida deste povo.

Referências

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Província de São Pedro.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_provincia.jsp>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Programa Província de São Pedro.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/proj_provincia_apresentacao_2.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

Somos escola do campo com muito orgulho

Maristela Susana Kronbauer⁵

Marli Fink Kuhn⁶

Tornar a vida humana boa e bonita e não disputada, um dos nossos desafios como Escola do Campo.

Atualmente, os educandários do campo contemplam currículos escolares baseados na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o meio rural. Assim, pela pesquisa, busca-se conhecer a realidade local e global para transformá-la, pois, como afirma Chico Buarque: “As pessoas têm medo da mudança. Eu tenho medo que as coisas nunca mudem”.

Somos educadoras na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roncador, localizada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em Linha Roncador, Município de Porto Vera Cruz, nas proximidades do Rio Uruguai, tendo como importante ponto turístico a Corredeira do Salto do Roncador, que deu origem ao nome da Escola e da Comunidade.

Neste ano, ao completar noventa anos, a alegria é imensa e a responsabilidade é maior ainda, pois precisamos dar continuidade

⁵ Maristela Susana Kronbauer. Formada em Letras Plena- Pós em Interdisciplinaridade. Escola Estadual de Ensino Fundamental Roncador – 17ª CRE. E-mail: roncador17cre@educacao.rs.gov.br

⁶ Marli Fink Kuhn. Formada em Pedagogia – Pós Interdisciplinaridade Institucional. Escola Estadual de Ensino Fundamental Roncador – 17ª CRE. E-mail: roncador17cre@educacao.rs.gov.br

à significativa história de construção de saberes, vínculos afetivos, sentimentos de respeito, amor e cuidado, bem como à união das famílias das diversas localidades que formam esta comunidade escolar, marcando presença, dialogando e incentivando a boa educação.

A escola possui cinquenta estudantes, provenientes de oito localidades de nosso município que, na sua ampla maioria, são famílias que têm como principal atividade a agricultura.

O município de Porto Vera Cruz, através da Secretaria da Agricultura, EMATER e Cooperativas, desenvolve inúmeras atividades relacionadas ao pequeno produtor rural, onde as crianças estão diretamente envolvidas.

A escola mantém um diálogo permanente com as entidades já citadas, realizando encontros, palestras, visitas em propriedades rurais, participação ativa nas atividades de Dia de Campo, interação com Técnicos Agrícolas no espaço denominado: Vitrine da Agricultura Familiar, na Feira Municipal (EXPOPORTO).

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, escreveu Paulo Freire em sua Terceira Carta Pedagógica (FREIRE, 2000. P. 67) Sendo assim, a comunidade escolar acompanha todas as ações desenvolvidas no âmbito da agricultura familiar do município, pois entende que o elo entre educação e sociedade é imprescindível para toda escola que se pretenda inclusiva e de qualidade.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola contempla ações voltadas à preservação ambiental, garantindo o desenvolvimento sustentável. Desenvolve, também, projetos com o intuito de aproveitar bem os recursos naturais, dizendo não ao desperdício. Portanto, hábitos saudáveis são incentivados e vivenciados por toda a comunidade escolar, afinal, segundo Paulo Freire, “A Educação não muda o mundo. A Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

A equipe de educadores desta escola conta com profissionais nomeados e comprometidos com a qualidade da educação, cientes de que, como afirma Augusto Cury (2003, p.23), “Educar é encantar! ”

A escola, buscando qualificar nossos estudantes nos mais diversos aspectos, aproveitando o dia todo para construir e aperfeiçoar saberes, tornando-o protagonista do processo, aderiu ao Programa mais

Educação. E, por ser Escola do Campo, uma das oficinas oportunizadas é a Agroecologia.

A agroecologia consiste em uma proposta alternativa de agricultura familiar socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável.

A pesquisadora brasileira em agroecologia, Ana Maria Primavesi(2010. p. 47), reforça em suas teses, o laço que deve existir entre o fazer agroecológico e o saber tradicional e popular:

A Ecologia se refere ao sistema natural de cada local, envolvendo o solo, o clima, os seres vivos, bem como as inter-relações entre esses três componentes. Trabalhar ecologicamente significa manejar os recursos naturais respeitando a teia de vida. Sempre que os manejos agrícolas são realizados conforme as características locais do ambiente, alterando-as o mínimo possível, o potencial natural do solo é aproveitado. Por essa razão, a agroecologia depende muito da sabedoria de cada agricultor desenvolvidas a partir de suas experiências e observações locais.

Na referida oficina, valorizando e incentivando a produção e o consumo de alimentos saudáveis, organizamos uma horta escolar.

Conforme Vygotsky, ao fazer com ajuda de parceiro mais experiente uma tarefa que não consegue ainda fazer sozinho, o aluno se prepara para realizá-la sozinho.

No cotidiano escolar, oportuniza-se aos estudantes aplicar os conhecimentos teóricos pesquisados e trabalhados em aula, através da prática na horta escolar. São momentos muito proveitosos de interação entre educandos e educadores, onde cada qual socializa os saberes que traz consigo. É contagiante o entusiasmo percebido ao desempenharem as tarefas na horta escolar. Há uma soma de ideias e decisões quanto às culturas a serem desenvolvidas. Para Piaget (1976, p.53), "O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram".

É encantador visualizar a satisfação com que todos participam nas ações desenvolvidas estreitando laços de amizade e companheirismo, com atitudes coletivas, solidárias, vivenciando valores humanos.

Assim, todos se envolvem desde o preparo da terra até a colheita. São cultivados: temperos verdes, chás, batata doce, mandioca, alho, cebola, cenoura, beterraba, repolho, brócolis couve, rabanete, tomate, pepino, moranga, abóbora, entre outras. Estes produtos, consumidos na própria escola, são saboreados com muito prestígio porque todos sabem que são livres de agrotóxicos.

Assim, os educandos são desafiados a organizar uma horta familiar em sua propriedade, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola, as práticas agrícolas da família e os saberes populares e tradicionais.

“Somos aquilo que comemos.” (Ideia de Hipócrates, Pai da Medicina). Nesse sentido, salientamos que os alimentos produzidos na horta escolar são utilizados no almoço complementando a alimentação escolar, municipalizada, proveniente em sua maioria, da agricultura familiar do nosso município. Por isso, é correta a expressão: “Se você já se alimentou hoje, agradeça a um agricultor!” (PORTAL DO AGRONEGÓCIO, 2011).

Além disso, ressaltamos que o Coordenador da Oficina concluiu o Ensino Fundamental na Escola, formou-se Técnico Agrícola e, no momento, desenvolve este trabalho comunitário, monitorando essa oficina, além de cuidar de sua propriedade rural, que tem destacada produção com culturas diversificadas, seguindo o exemplo de muitos que aqui estudaram.

Cabe destacar que, no desfile cívico, a escola enfatizou a oficina de agroecologia, afirmando que a terra é o bem mais precioso e a agricultura é a base de tudo. Foram mostrados produtos da agricultura familiar e distribuídas mudas de plantas e hortaliças com a frase de Augusto Cury (2003, P. 55): “Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”.

No decorrer do desfile, ficou evidenciado o encanto, a alegria, a solidariedade e a valorização de todos os participantes, mostrando frutas, verduras, legumes, plantas, flores e ferramentas, agradecendo pelo incentivo, apoio, reconhecimento e valorização do campo. Além disso, teve destaque a parceria da escola com a EMATER e a Secretaria

da Agricultura, que nos possibilitando desempenhar um bom trabalho, visando ao bem-estar de todos.

Ao concluir, afirmamos que, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Roncador é uma escola do campo com muito orgulho e todos aspiramos a ela vida longa!

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

PRIMAVESI, Ana Maria. Agroecologia e Manejo do Solo. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, vol. 5, nº 3, 2010.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1976.

PORTAL DO AGRONEGÓCIO. Se você já se alimentou hoje, agradeça a um produtor rural. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldoagronegocio.com.br/conteudo.php?id=59162>> . Acesso em: 08 abr. 2012.

Relato de prática docente a partir do gt – Campo do Programa Macromissioneiro

Romeu Butzke

Delci Eliane Froeder



Figura 1 - Escola Duque de Caxias

A Escola Duque de Caxias é escola do campo, localizada na comunidade de São Miguel, município de Independência. Pauta suas atividades considerando o contexto socioeconômico-cultural, levantado a partir de pesquisa socioantropológica, junto à comunidade escolar. Seu corpo discente é composto, majoritariamente, por filhos de pequenos agricultores. Há também, alguns alunos provindos do meio urbano, em busca de uma proposta pedagógica diferenciada.

Nas últimas décadas, o jovem do meio rural tem sido sistematicamente atraído pelas luzes da cidade, acarretando um desenfreado esvaziamento do campo, com sérios reflexos na produção de alimentos. Entretanto, ultimamente, Programas Governamentais têm sido criados visando a estancar essa sangria da população campesina, apresentando-lhe condições de permanência. Hoje, o campo oferece ao seu habitante tudo o que a cidade lhe oferece, com vantagens.

Neste contexto, a Escola Duque de Caxias vem trabalhando uma rede temática formada a partir da pesquisa, com os eixos “VIDA NO CAMPO”, “ENSINO/EDUCAÇÃO”, culminando em QUALIDADE DE VIDA. Organizados em CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA, no corrente ano, nos dias destinados à “ciranda do saber”, foram desenvolvidos seis projetos, a saber:

- Recuperação de uma nascente;
- Uso ecológico da água;
- Alimentação das vacas leiteiras;
- Estudando o leite na propriedade;
- Produção e comercialização de produtos;
- Irrigação na propriedade.

Dado o acima descrito e partindo da premissa “vá ver o que o vizinho está fazendo”, não perdemos oportunidades de promover viagens de estudo. E é uma dessas aulas-passeio, que vamos descrever doravante, ocorrida no dia 24 de setembro de 2014. Inicialmente e em sala de aula, explanamos sobre os temas que serão abordados, clareando algumas terminologias que possam ser utilizadas, tais como, “mulching, fertirrigação, gotejamento, microbacias, hipofização, alevino, diversificação, verticalização, agregar valor, ...” facilitando a compreensão do que será apresentado.

Após os devidos agendamentos, visitamos três propriedades familiares, iniciando por uma que explora comercialmente a cultura de moranguinhos, produzidos de forma semiorgânica, de propriedade do sr. Nilton Pertile, chefe do escritório da EMATER local, que produz em parceria com mais um casal. Além de morangos a propriedade produz de

tudo o mais necessário para a subsistência das famílias envolvidas, num total de 15 pessoas. Importante salientar essa parceria com os órgãos técnicos, no caso a Emater, na pessoa do Sr. Nilton, que acompanhou toda a viagem, dando o suporte técnico, e da parceria da Secretaria Municipal de Educação, no transporte dos alunos.

Depois do estudo da cadeia produtiva do morango, em minuciosa palestra do proprietário, almoçamos na propriedade e em seguida nos dirigimos até a propriedade do Sr. Félix Sartor, que juntamente com seu filho Darci, sua nora Noêmia, sua esposa Rosalina e mais algumas famílias que trabalham em parceria, cultivam uma área que é ícone em diversificação, sustentabilidade e respeito ao meio ambiente. Difícil definir qual é o carro-chefe da propriedade. É fortíssima na piscicultura, com produção e comercialização de alevinos, produzidos em laboratório próprio, onde os alunos puderam tomar conhecimento, desde a hipofização das matrizes, desova, fertilização e eclosão das larvas, alevinagem, até o ciclo final da produção do peixe. Num tanque de engorda da propriedade, de aproximadamente 4ha, a produção rende, em termos brutos, o equivalente a 1.000 sacas de soja. A propriedade explora ainda as chamadas grandes culturas, sendo igualmente forte na fruticultura e na horticultura, em suas mais diversas cultivares; é uma agroindústria de alimentos diversos, tudo comercializado na feira municipal, exemplo de verticalização e agregação de valor ao produzido. Não bastasse isso, cria ovinos e caprinos para corte, bem como aves exóticas. Produz mel, em parceria com apicultor de Independência, em área de florestamento de eucaliptos próxima aos pomares, melhorando substancialmente a polinização nestes últimos. Exemplar a conservação do solo: toda a área é estruturada com terraços em nível, não perdendo nenhuma gota de água, com infiltração total das precipitações pluviais. Seu Félix, como é conhecido, não se absteve de explicitar tudo que a vida lhe ensinou durante quase 80 anos, explanando todo o sistema de produção. Recentemente deslocou uma área de eucaliptos para introduzir citros. Destacou ainda a produção e comercialização do Butiá, implantado sobre os taludes dos tanques de piscicultura. Foram momentos de intensa aprendizagem.



Figura 2 - Piscicultura

Por fim, visitamos a propriedade da família de Valdir Redel, pai do aluno Leonardo, que está implantando modernização em sua produção de leite, inovando com o pastoreio rotativo, “piqueteando” os pastos, melhorados com a introdução da cultivar Tifton 85 e irrigação. Apresentou-nos o sr. Valdir o galpão de alimentação, com contenção das vacas através de canzís de cano galvanizado, dissertando sobre a importância da alimentação pós-ordenha, e sobre as características raciais do gado Jersey e Holandês. Após dirimidas as dúvidas dos alunos, retornamos à escola já no final do dia letivo. A tarefa para casa foi a produção do Relatório da Viagem, o qual literalmente poderíamos chamar de “Diário de Bordo”, que culminou na discussão dos temas na aula do dia seguinte.

Vivências na escola do campo

Rosane Ferrari Röpke

Vera Regina Bin

Somos um povo muito diverso na cultura, etnias, trabalho... enfim em seu jeito de ser. Nos são apresentados diversos modelos a quem devemos seguir se quisermos ser aceitos pela sociedade de forma geral. Estas formas vão nos moldando, por vezes nos aprisionando num mundo mesquinho, incapaz de ver além do trabalho realizado dentro da sala de aula.

As escolas do interior, muitas vezes, foram tratadas como “escolinhas”, por terem professor único e com isso terem a multisseriação como prática, estrangulando as possibilidades deste educador realizar um bom trabalho com seu público porque, além de ministrar as aulas, tinha que realizar outras tantas tarefas que são necessárias num espaço educacional: limpeza, merenda, cuidar dos documentos, entre outras atividades.

Então muitos governos acharam interessante promover estes alunos transferindo-os de seu espaço social, econômico e cultural para os espaços urbanos, pela via do transporte escolar. Houve, deliberadamente, a negação da cultura entendida como rural, da forma e de estilo de vida nesses locais e a crença na impossibilidade de realização humana em ambiente que não fosse o urbano-industrial. Com isso, perdeu-se muito da especificidade e da diversidade dessa visão de ensino.

No entanto, a educação como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. É preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos.

A Educação do Campo e a luta pela escola no Campo leva-nos a refletir que a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; que o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; que a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e que a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo.

Lembramos que na Constituição Brasileira está assim observado:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988)

No Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53, inciso V. Art. 53, consta: A criança e o adolescente têm o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

É importante ressaltar que já existem preceitos legais que asseguram à população do campo a escola como direito, vinculada à sua cultura e ao seu contexto. Estes preceitos requerem uma política pública para o campo, pensada a partir da centralidade do sujeito, e não dos interesses econômicos, das necessidades do capital, no sentido da mão de obra qualificada para oferecer ou adotar as técnicas e os insumos para a produção. Retoma-se assim a compreensão de que o campo “é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Resolução CNE/CEB 1/2002). Portanto, é lugar de vida, de trabalho, de lazer, de produção econômica, cultural e de conhecimentos. Ele retrata a identidade, a luta e resistência dos povos do campo pelo acesso e permanência na terra.

Ressalta Miguel Arroyo:

[...] a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada a sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (Arroyo, 1982, p. 5).

A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações.

O sujeito da escola do campo precisa vencer estas amarras que limitam o papel do educador. Foi acreditando que outra educação é possível que abraçamos, em conjunto com alguns colegas, a possibilidade

de realizarmos em nossa comunidade uma educação para o campo e no campo com qualidade e respeito.

Após várias reuniões, estudos, reflexões e muitos desafios, realizamos a pesquisa socioantropológica, através de questionários e visitas às famílias. Este foi um momento muito valioso, o de conhecer as famílias de nosso entorno, sua realidade, suas aspirações e preocupações quanto ao futuro de seus filhos, de sua propriedade, das comunidades e da produção de alimentos.

Optamos por nos tornar sujeitos de nossa história e fomos construindo com base na pesquisa realizada o nosso Projeto Político-Pedagógico; e a Formação Continuada foi no propósito de efetivação da Escola do Campo.

Selecionamos as falas mais significativas e a partir delas começamos a direcionar o trabalho educativo.

Grzybowski enfatiza que o saber:

[...] se dá tanto na escola como no trabalho e na vida. Ou melhor, a educação na escola só é intelegível quando articulada à educação no trabalho e na vida, aos modos de inserção na produção social das diferentes classes e as suas organizações e ações coletivas (Grzybowski, 1986, p. 51).

Assim, partindo desta realidade constituímos o nosso trabalho como escola do campo, no campo requalificando este espaço e, principalmente, valorizando os sujeitos do campo.

Entre as diversas experiências que tivemos no decorrer do ano letivo houve a continuação do Projeto Escola do Campo – Educação no Campo, fruto da pesquisa socioantropológica, onde muitas famílias mencionaram que deveríamos ter um estudo mais voltado para a nossa realidade. Então, depois de realizarmos a seleção das falas, partimos para o planejamento.

Percebemos que como somos escola pequena, com poucos recursos humanos, teríamos a necessidade de fazermos parcerias. Procuramos contatar com entidades locais, para ver a possibilidade de nos auxiliar neste projeto, e todos se mostraram interessados em contribuir dentro de

suas possibilidades para que ocorresse a efetiva concretização do projeto Escola do Campo – Educação no Campo.

Construímos as estratégias em conjunto com os parceiros e uma vez por semana (nas quintas-feiras à tarde) realizamos o projeto com palestras, debates, discussões, pesquisas, dias de campo, visitas a propriedades e agroindústrias da localidade e da região.

Este trabalho com as parcerias EMATER, CRESOL, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tuparendi e Porto Mauá, AREDE, Casa Familiar Rural de Santo Cristo, Secretaria Municipal da Agricultura, entre outros está sendo muito valioso e produz muito debate também nestas entidades que trabalham diretamente com as famílias de agricultores. Sentimos seu reflexo na comunidade que vê a escola preocupando-se com as famílias e por ter proporcionado uma reflexão e realizado novas práticas que podem fazer a diferença na propriedade em que vivem.

Estes estudantes podem ser uma esperança para suas famílias, quando se fala em sucessão na agricultura familiar, na produção de alimentos saudáveis, pois com isso estão promovendo mais qualidade de vida.

Referências

ARROYO, Miguel . Escola, Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília: INEP, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1998.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Atualizado até a lei 12.010, de 2009.

GRZYBOWSKI, Candido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: Universidade de Ijuí. (Resolução CNE/CEB 1/2002), 1986.

Memorial da experiência docente

Angela Maria Giordani da Rosa Machado⁷

Em 1996 resolvi fazer o magistério fui estudar na cidade de Miraguai, e foi uma grande realização. Eu estudava em uma turma de 30 alunos. O magistério para mim foi uma mudança de vida, e com o passar dos anos fui me sentindo tranquila, segura e valorizada pelos meus professores. Cada ano que passava eu aperfeiçoava meus conhecimentos.

A escola, além de preparar o aluno, para o trabalho prepara para a vida. Foi no magistério que aprendi os meus primeiros passos para ser educadora. Não basta apenas dizer sou um professor, mas sim se deve saber honrar o diploma recebido consciente da missão recebida prometendo o melhor de si mesmo, em benefício da educação, incentivando na criança no adolescente e no jovem a busca do saber e cumprir com fidelidade, dedicação e consciência, todos os deveres do magistério.

Conclui o magistério em 1999, e agradeço aos meus pais em primeiro lugar, pois me deram a vida e me ensinaram a vivê-la. Não basta agradecer, pois muitas vezes eles me iluminaram os caminhos obscuros com amor e dedicação para que prosseguisse sem medo. A vocês, que doaram por inteiro e sacrificaram seus sonhos e anseios para realizar meu sonho, ofereço vocês o título que conquistei, pois são vocês os verdadeiros professores da minha vida. Um agradecimento em especial a meu pai, que a lembrança afaga a saudade de um sonho realizado de ver sua filha formada.

⁷ Formação Acadêmica: Licenciatura em Pedagogia. Instituição de trabalho: Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Alencar Castelo Branco – 21ª CRE. E-mail: giordaniangela1@hotmail.com

Meus trabalhos como professora iniciaram em 2000. Fiz estagio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves na localidade de Pedro Garcia Braga Risco a primeira série, tive muita sorte e uma grande emoção ao saber que a professora regente da turma era Maria Roncata ,que fora minha professora da primeira série. Foi minha primeira experiência como professora. No começo teve muito medo de não conseguir alfabetizar, sofri, mas consegui alfabetizar uma turma de 15 alunos, sempre agradecendo a Deus, pois ele me deu muita força e coragem para vencer.

Desempenhava meu trabalho com muita dedicação e dando o melhor de mim para passar o conteúdo para meus alunos. Como não conseguia emprego fui morar na região metropolitana de Porto Alegre, onde trabalhei de babá por muitos anos.

Retornando no ano de 2002 fui efetiva na escola Bento Gonçalves através de contrato temporário, 40 horas semanais, no período compreendido entre 04-12-2002 até 09-12-2004, atuando 20 horas como auxiliar de serviço escolar servente e 20 horas atuando como professora de reforço para alunos de primeira à quarta series do ensino fundamental series iniciais, bem como substituindo professores quando necessário. Houve dispensa do contrato temporário, por motivo de enxugamento da folha de pessoal no quadro de servidores do estado.

No ano de 2006 trabalhei como professora na associação de pais e amigos dos excepcionais de Braga tendo uma boa experiência onde me identifiquei muito. Sou professora por opção, gosto da arte de ensinar, sinto-me realizada ao transmitir conhecimentos e verificar que foram apropriados pelos educandos. A profissão docente foi e é uma das mais difíceis, pois temos desafios todos os dias, como ensinar o aluno a pensar e a pesquisar. No trabalho realizado como docente sofri profundas transformações não apenas tecnológicas, mas também de comportamento, em relação à diversificação no planejamento de minhas aulas e comportamento em relação com meus alunos, o quadro negro, o caderno o lápis e a borracha o livro didático a pesquisa, tão comum na sala de aula, têm sido minhas ferramentas não esquecendo da internet. Tenho como estímulo todo dia com a minha vontade de ensinar as crianças a conhecer os símbolos da escrita tornando assim seres alfabetizados,

criativos participativos e ativos como cidadão com consciência, moral e ética em uma sociedade que nos norteia.

Completei meus conhecimentos com curso de pedagogia e cursos oferecidos que referenciam teoricamente minha prática educativa. Neidsom Rodrigues defende uma pedagogia democrática onde a escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isto significa fazer o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica.

A escola é uma instituição social e como tal está inserida na história; ela sofre influências e influencia aquilo que acontece ao seu redor. Em outras palavras, a escola está inserida numa certa realidade na qual sofre e na qual exerce influências. Ela não é apenas o local onde se reproduzem interesses os valores, a cultura, a ideologia, mas também pode influenciar a ideologia os valores, a ciência, a política e a cultura na sociedade em que está inserida. A escola necessária proposta por Rodrigues, caracteriza-se como sendo uma escola democrática e que prepara os indivíduos para a democracia, uma instituição de cultura que deve socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes produzidas socialmente para que todos possam ter acesso a esses bens culturais.

Ao longo do texto descrevo como a retomada em meu processo de formação revelou-se numa tomada de consciência de meu papel como educadora. Inicio contextualizando minha formação inicial no magistério. Não esquecendo de que estou atuando em sala de aula na escola estadual ensino fundamental Humberto de Alencar Castelo Branco desde o ano 2010 com 1º a 2º ano, continuo regente classe do 1º ano em 2014. A escola é agora escola de ensino fundamental por ciclo, escola do campo. Descrevendo as influências que meus pais, direta e indiretamente, tiveram por essa formação e por meu trabalho não esqueço que Deus está presente em tudo o que planejo.

Analiso minha prática no cotidiano na sala de aula influenciada por constantes mudanças dos métodos no trabalho do professor em aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que corro o risco de serem fadadas ao fracasso, à medida que, vistas como imposições do

sistema educacional, essas mudanças não são aceitas e absorvidas pelos profissionais que as aplicarão no ambiente escolar.

Ao me avaliar como fui e sou atualmente professora, me considero uma professora dedicada sempre procurando me atualizar, mas com o passar dos anos com bagagem de conhecimento, vejo que quem ensina aprende e que quem aprende ensina. Ao aprender, ambos, juntos, a aprendizagem se transforma. Ninguém aprende algo sozinho e nem ensina. A aprendizagem é um processo de construção e conhecimento em conjunto entre os seres humanos baseado em tudo que acontece no mundo. Sou professora porque gosto de trabalhar com crianças. Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, com consciência e sensibilidade. O professor não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também forma pessoas.

O papel do professor, na sociedade atual é promover a humanização dos seus alunos para que possam responder aos desafios de seu tempo. Isto é o que a sociedade espera dele.

Neste ano está sendo desenvolvido o projeto HORTA ESCOLAR, conforme anexo I, o qual foi e ainda está sendo realizado com sucesso, com a participação de todos. No anexo II aparecem algumas fotos do projeto em realização.

ANEXO I

Projeto Horta Escolar

Objetivos

- Levar aos alunos a vivência e ao contato direto com o meio ambiente natural.
- Oportunizar ao aluno a conquista do seu espaço, preservando o meio ambiente onde vivemos.
- Proporcionar como atividade extracurricular um espaço de estudo, descoberta e aprendizagem.

- Proporcionar aos alunos a descoberta das técnicas de plantio, manejo do solo, cuidado com as plantas assim como técnicas de proteção da estrutura do solo.
- Desenvolver de modo integrado, a consciência da responsabilidade para com o meio ambiente, respeitando o espaço biótico e abiótico a sua volta.
- Promover a responsabilidade social pela participação em grupo, incentivando o respeito pelo outro e o diálogo.
- Criar um intercâmbio sistemático de informações no contexto ambiental através de observações, ações concretas e práticas a serem realizadas no ambiente escolar.
- Levar os alunos a perceberem a horta como um espaço vivo, onde todos os organismos juntos formam uma cadeia, proporcionando uma produção sustentável e fonte de alimentação saudável.

Público-alvo

Alunos de todas as séries da escola.

Justificativa

Sendo a escola um espaço onde a criança dará sequência ao seu processo de socialização é fundamental o papel da educação ambiental na formação de jovens responsáveis.

A escola deve abordar os princípios da educação ambiental de forma sistemática e transversal em todos os níveis de ensino.

Os conteúdos ambientais devem envolver todas as disciplinas do currículo e estarem interligados com a realidade da comunidade, para que o aluno perceba a correlação dos fatos e tenha uma visão integral do mundo em que vive. Nesse sentido a escola deverá promover através de ações a preservação e a conservação do meio ambiente para que o aluno tome consciência de sua responsabilidade. E assim com as atividades extraclasse viabilizamos ao aluno conhecimentos e práticas que envolvem

todas as dependências da escola estabelecendo a relação entre teoria e prática e os cuidados com a alimentação.

Desenvolvimento

Neste ano de 2014 as atividades começaram no mês de março, envolvendo os alunos de todas as séries da escola.

As ações irão acontecer sempre no turno inverso das aulas curriculares, sendo que os alunos que estudam no turno da tarde praticam as atividades nas terças e quintas-feiras pela manhã das 08h00min às 09h05min, e os alunos que estudam pela manhã praticam as atividades nas terças e quintas-feiras das 13h15min às 15h10min.

Na horta os alunos prepararão os canteiros, farão o plantio das mudas, as regas diárias, os tratos culturais, a limpeza dos canteiros, cuidarão do solo e do desenvolvimento das plantas.

Desenvolverão técnicas de manejo, proteção e conservação da estrutura do solo através do emprego de técnicas agrícolas, assim como orientações de aproveitamento dos espaços.

Como parte integrante e importante serão confeccionados canteiros destinados ao plantio de morangos, onde os alunos aprenderão como plantar para que possam levar o conhecimento adquirido para casa e assim produzir em sua propriedade.

Serão praticadas atividades de jardinagem e paisagismo em todas as dependências da escola através de conservação e plantio dos canteiros de flores e manutenção dos arbustos existentes nas dependências da escola.

Sensibilizaremos os alunos sobre a importância em manter o ambiente da escola limpo e organizado evitando a deposição de lixo e outros objetos pelas dependências da escola.

Discutiremos ações humanas conscientes de uso do meio ambiente, sempre incentivando os alunos a usarem esses conhecimentos e práticas nas suas casas e no meio onde vivem.

ANEXO II



Figura 1 - Horta escolar



Figura 2 - Canteiro de moranguinhos



Figura 3 - Merenda feita com moranguinhos da horta escolar



Figura 4 - Canteiros com garrafas pet. (jardinagem)



Figura 5 - Canteiros de flores (jardinagem)

Horta mandala: uma nova alternativa de sustentabilidade para escolas do campo

*Gilsileine Sampaio*⁸

*Irene Ribeiro*⁹

Introdução

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Ervina Catarina Löw está localizada em Povoado Turvo, zona rural do município de Campo Novo, RS. A população desta comunidade é de aproximadamente oitenta famílias, e a grande maioria ocupa pequenos terrenos, com pouco espaço, o que limita o plantio de verduras, legumes, chás etc.

A construção da Horta Mandala veio possibilitar uma nova forma de ocupação do espaço, unindo a produção de hortaliças com o paisagismo, mostrando que é possível se construir um ambiente mesmo dentro de um pequeno espaço. Conforme Nutall (2008), “a horta mandala possibilita um sistema de produção sustentável que visa à proteção ambiental, fornecendo um excelente modelo de agrofloresta para crianças”.

Os alunos que estudam nesta escola são de várias localidades: uns vêm da zona urbana, mas a maioria é oriunda de pequenas localidades rurais das proximidades da escola. Para Nuttall (2008), uma agrofloresta para criança é uma horta de plantas comestíveis montada por crianças

⁸ gilsileinesampaio@hotmail.com

⁹ irene24ribeiro@hotmail.com

para o seu próprio benefício; ela possibilita às crianças aprenderem sobre a natureza através do contato direto com esta. Ela existe para dar condições às crianças de experimentar o contato com elementos de seu ambiente natural (os animais, plantas, solo, as estações etc.), além de criar conexões entre as crianças e a terra. Dessa forma a construção da Horta Mandala vem ao encontro da realidade deste contexto mostrando que é possível aproveitar cada espaço de solo, independentemente do tamanho, para produzir diferentes culturas e, assim, tornar as atividades mais significativas.

Justificativa

A Horta Mandala trabalha com a diversidade das plantas, aproveita melhor o espaço e, pela sua disposição em círculo, economiza água, prioriza o uso de fertilizantes orgânicos e ocupa um pequeno espaço do solo, além de unir o paisagismo com a produção de alimentos.

A mistura de espécies exerce um papel importante no equilíbrio ambiental, pois quanto maior a diversidade de plantas, menor o índice de pragas, descartando o uso de agrotóxicos. O princípio maior é copiar e cuidar da natureza.

O termo Mandala vem do latim e significa “círculo”, tem um simbolismo que representa a temporalidade, a finitude e a mudança. A Horta Mandala é uma horta orgânica com um formato projetado para que, de qualquer lado que esteja, você consiga alcançar o outro lado sem a necessidade de pisar no que está plantada. Parte-se de um sistema de produção em que numa área bem pequena e com poucos recursos gera-se comida, renda e embelezamento.

Na Horta Mandala plantam-se verduras, legumes, cereais, frutas, ervas aromáticas medicinais e flores com caminhos devidamente projetados que facilitam o manejo, a irrigação e a colheita. Os fertilizantes são orgânicos que repõem os nutrientes e a cobertura morta, mantendo a umidade e protegendo o solo.

Metodologia

Para o alcance dos seus objetivos o trabalho foi realizado nas seguintes etapas:

1ª Etapa:

Os alunos juntamente com a professora, utilizando os recursos da internet realizaram uma pesquisa para o entendimento do que é uma Horta Mandala. Os formatos da Mandala variam de acordo com cada terreno; nos *sítes* se mostram como construir e também suas vantagens, sempre considerando uma produção de base ecológica.

2ª Etapa:

Após a definição do modelo da Horta Mandala a ser implantado, foram providenciados materiais e equipamentos para a sua construção.

3ª Etapa:

Depois de escolhido o local, foi nivelado o terreno. A terra foi preparada, adubada (adubo retirado da composteira) e, em seguida, demarcou-se o desenho de uma mandala que foi escolhido pelos alunos.

Para sustentá-la, foram colocadas garrafas pets em sua volta. Depois ela foi coberta com folhas secas para evitar a exposição direta do sol ao solo, onde foram plantados vários tipos de mudas, (alface, cebola, margarida, repolho e um pé de coqueiro para embelezar a Mandala). Em conjunto, professor e os alunos decidiram que o excedente das verduras que não eram utilizadas na escola seria distribuído para os alunos.

Resultados e Discussões

No decorrer do projeto foi possível perceber a motivação e o empenho dos alunos em todas as atividades realizadas. Os alunos colaboraram com mudas de temperos, flores, chás trazido de suas residências. Dessa forma a escola envolveu seus familiares nas atividades, o que foi muito importante já que a escola precisa e deve trabalhar integrada à família.

Segundo Santos (2009), na Horta Mandala o importante não é o seu tamanho, mas a diversidade do seu cultivo. A ideia principal é

manejar, de forma equilibrada, o solo e demais recursos naturais através de um trabalho harmonizado com a natureza. As hortaliças produzidas na escola foram consumidas na alimentação escolar e compartilhadas com as famílias dos alunos, formando um elo entre família e a escola, o que resultou numa atividade prazerosa.

A Horta Mandala foi um amplo espaço de aprendizagem onde os alunos aprenderam a dimensionar canteiros, calcular e distribuir a adubação, formas de produção de mudas e sistemas de cultivos, além de usar racionalmente a água e valorizar a biodiversidade. Se a horta está situada nas dependências de uma escola, a construção e manejo podem ser utilizados como uma atividade de enriquecimento da aprendizagem na sala de aula (NUTTALL, 2008).

Este trabalho foi muito significativo tanto para os alunos que desenvolveram essa atividade como para toda a comunidade escolar, já que no momento em que o aluno faz parte da sua aprendizagem de forma mais direta o aprendizado nunca é esquecido.

Vencida essa primeira etapa, pretende-se dar continuidade às atividades na Horta Mandala, implantando outras culturas e fazendo dela um ambiente de aprendizagem permanente, unindo teoria e prática.

Considerações finais

Considerando a atividade Horta Mandala desenvolvida com os alunos do 3º Ciclo (A e B), podemos dizer que foi um trabalho de extrema importância e que possibilitou novas formas de aproveitamento de pequenos espaços, além de que essa prática poderá ser executada em suas residências.

Aprendemos também a preparar os canteiros, a usar adubos orgânicos no cultivo das plantações para tornar nossa vida mais saudável e aprender sobre sustentabilidade, pois se cuidarmos do nosso planeta hoje estaremos contribuindo para um futuro melhor para todos no amanhã.

Concluimos que este trabalho foi de grande valia, tanto para os alunos da escola como para a comunidade em geral, já que houve o envolvimento de todos no seu desenvolvimento.

A construção da Horta Mandala foi uma excelente prática que ocorreu no espaço da escola, possibilitando relacionar o conhecimento do cotidiano dos alunos com o científico através de técnicas de preservação ambiental e também do aproveitamento de pequenos espaços ociosos que podem ser aproveitados nas mais diferentes culturas. Percebemos que o resultado dessa prática motivou os alunos e a comunidade para cuidar e preservar o solo, animais e plantas, bem como alertou para a responsabilidade que temos diante da natureza, valorizando o ambiente em que vivemos.

Referências

CAPRA, Fritjof. **Ateia da Vida**. São Paulo, SP Pensamentos- Cultix Ltda., 1996.

NUTTAL, C. **Agrofloresta para crianças: uma sala de aula ao ar livre**. 2. ed. Salvador: Instituto de Permacultura da Bahia, 2008. 80p.

SANTOS, R. **Jornada pela cidadania**. 2009. Disponível em <<http://www.escolaemacao.org.br/publico/apresentarConteudo.aspx?TP=2&CODIGO=C20091015121127671>>. Acesso em 14/10/2014.

Ciência no cotidiano na escola do campo

Gilsileine Sampaio¹⁰

Irene de Fatima Ribeiro¹¹

Neusa Bohn Motta¹²

Contexto do relato

A aula de ciências foi desenvolvida com os educandos do 3º ciclo B da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ervina Catarina Löw, localizada em Povoado Turvo, município de Campo Novo, RS.

A escola atende em Turno Integral e organiza-se por ciclos de formação, (1º, 2 e 3º ciclos). É uma escola do e no campo, que trabalha de forma interdisciplinar visando a interligar teoria, prática e o contexto, tornando a aprendizagem mais significativa, pois o educando ajuda a construir seu conhecimento sendo protagonista de sua história.

Diante desse contexto foi pesquisada a horta escolar no intuito de mostrar como a química se faz presente no dia a dia dos sujeitos. O objetivo era levar os educandos a compreenderem a importância da química no nosso organismo e instigá-los à pesquisa.

A avaliação realizou-se de forma contínua, considerando-se o interesse e a participação dos alunos no trabalho em grupo e na

¹⁰ gilsileinesampaio@hotmail.com

¹¹ irenefatimaribeiro@hotmail.com

¹² neusabm@yahoo.com.br

construção de um diário de bordo coletivo, no qual, a cada aula um aluno ficava responsável para fazer nele o relato das atividades desenvolvidas. Para encerrar cada educando construiu um relatório individual do que aprendeu no decorrer de todo o processo, apresentando sua contribuição. Em seguida foi realizada a contextualização dos relatos.

Detalhamento das atividades

1ª aula:

Iniciou-se a aula com a metodologia do ensinar pela pesquisa. Metodologicamente, a abordagem do educar pela pesquisa conforme Demo (1996); Moraes (2002); e Galiuzzi (2003), busca envolver os sujeitos na ação; e seus principais elementos são o “questionamento” a “construção de argumentos” e a “comunicação”, por meio dos quais acontecerá uma maior ressignificação conceitual.

A orientação foi que os alunos construíssem um diário de bordo coletivo na disciplina de Ciências, no qual irão registrar tudo o que vai acontecer nas aulas. Foi decidido que a cada aula um aluno ficaria responsável por registrar as atividades realizadas em sala no diário de bordo.

Dando continuidade convidei-os a observar o espaço da horta escolar. Depois de realizada as observações, retornamos para a sala de aula. Em seguida houve a contextualização das observações, listando-se todas as falas no quadro, tais como: terra, plantas, composteira, cerca de aço, água do poço, adubo orgânico, insetos etc. Neste momento os alunos foram questionados sobre: O que é Química? Será que existe química no que foi observado na horta da escola? Como a química se apresenta no nosso cotidiano? Na composição da terra existe química? E na terra que cerca a horta, será que existe a presença da química?

De início a turma ficou em silêncio, alguns responderam que sim e outros que não. Dialogamos sobre o assunto, e por fim foi apresentado para todos qual é o conceito da química.

Ao encerrar a aula foi solicitado a cada aluno pesquisar sobre onde a química está presente na sua casa, incentivando-os a pesquisar sobre o assunto e para relatá-lo na próxima aula. Houve uma boa perspectiva, pois os alunos demonstraram curiosidade pelo assunto na perspectiva de entender onde a química se faz presente.

Desta forma encerrou-se esta aula.

2ª aula:

Na segunda aula retomamos o tema da aula anterior, cada aluno relatou sua pesquisa, e houve a contextualização de cada uma delas de forma significativa.

Em seguida, baseado nos estudos realizados no livro didático, foi construído um mapa conceitual, onde no centro foi colocada a palavra Química e, após, todos fomos construindo o mapa baseados nas observações feitas na horta. A atividade foi bem aceita pelos alunos, que demonstraram interesse e ficaram supressos de constatar que a química está em tudo.

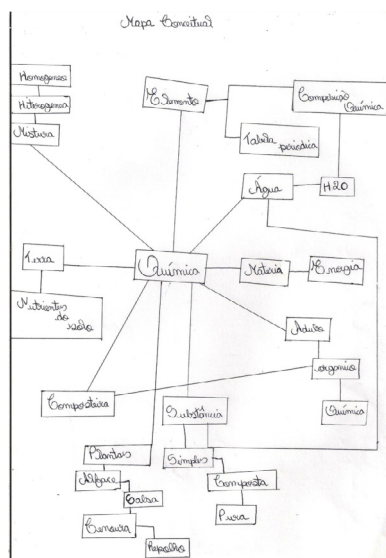


Figura 1 - Mapa conceitual sobre Química realizado pelos alunos do 3º Ciclo B

3ª aula:

Na terceira aula voltamos ao mapa conceitual interligando-o com as observações da horta. A partir daí várias dúvidas surgiram, e então fomos pesquisar cada conceito existente no mapa. Iniciamos com a fórmula da água, sua composição, quais elementos estão presentes, definição de elemento químico e de onde eles provêm relacionando-os com a tabela periódica. A aula foi bastante proveitosa, os alunos mostraram-se curiosos para saber mais; e isso me deixou muito feliz, por perceber que trabalhar de forma onde os alunos fazem parte desse construir torna as aulas mais significativas.

4ª aula:

Na quarta aula retomamos os conceitos da aula anterior tais como elemento e tabela periódica, realizando um esquema explicativo sobre os seguintes conceitos: elemento, tabela periódica, número de massa, número atômico e de onde ele vem.

5ª aula:

Na quinta aula retornamos aos conceitos anteriores, e explicamos a natureza da matéria, elemento, mistura e substâncias, fazendo um resumo sobre o assunto estudado.

Após as explicações sobre substâncias e misturas, foram desenvolvidas duas atividades práticas para que os educandos percebessem as diferenças existentes entre mistura homogênea e heterogênea. Também aproveitamos esse momento para os educandos visualizarem a minicomposteira que fica na sala de aula. Segundo Rosito:

A experimentação é essencial para um bom ensino de Ciências. Em parte, isto se deve ao fato de que o uso de atividades práticas permite maior interação entre o professor e os alunos, proporcionando, em muitas ocasiões, a oportunidade de um planejamento conjunto e o uso de estratégias de ensino que

podem levar a melhor compreensão dos processos de ciências (ROSITO, 2008, p. 197).

Em seguida foram realizadas algumas questões sobre as práticas desenvolvidas.

Questões

1. O que é um sistema? Qual a diferença entre um sistema heterogêneo e um homogêneo?
2. O que são fases? Explique a experiência realizada em sala de aula.
3. Quantos componentes apresentam atividade realizada? Explique.
4. Quantos conceitos estudados aparecem na atividade prática?

6ª aula:

Na sexta aula ocorreu uma palestra sobre alimentação saudável com o professor Flavio Wolman, na qual foi enfatizada a preocupação com os elevados índices de cloreto de sódio na bolacha recheada e salgadinhos e o excesso de Coca-Cola consumido pelos adolescentes da escola. Orientei para que na próxima aula os alunos trouxessem rótulos desses alimentos para juntos analisarmos sua composição química, visando a um futuro debate sobre produtos derivados de uma horta orgânica e produtos industrializados.

Análise e discussão do relato

Diante das atividades propostas na disciplina de Ciências percebe-se que quando o aluno participa do seu aprender se sente mais instigado a buscar informações, fazendo com que as aulas se tornem mais dinâmicas e atrativas. O fato de realizarmos o Diário de Bordo foi bastante significativo, pois nele há diferentes relatos, mostrando a percepção de cada um diante do assunto estudado e o quanto a pesquisa contribui

positivamente na construção da aprendizagem. Para Moraes; Galiuzzi e Ramos (2002, p. 16):

A pesquisa em sala de aula precisa de um envolvimento ativo e reflexivo permanente de seus participantes. A partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer. (Moraes; Galiuzzi; RAMOS, 2002, p. 16)

Apresento aqui alguns relatos dos alunos feitos no Diário de Bordo:

Relatos do Diário de Bordo

Erica Lima: No dia 01 de agosto de 2014 quarta-feira, pela parte da manhã no colégio Ervina Catarina Low, comunidade da Vila Turvo, na sala ciclo B, juntamente com a professora de Ciências, Gilsileine Sampaio, iniciamos uma lista de observação do espaço da horta escolar. Eu e meus colegas sugerimos: terra, mato, alface, insetos, água, cerca, adubo entre outros elementos que compõem uma horta. E a professora propôs uma pergunta para todas essas colocações nossas; será que existe química? No que nós tínhamos citado, uns disseram que sim e outros que não. E a professora disse que existia química sim, no que nos falamos para ela que tinha em uma horta. Ela explicou o que era química e onde existia, e por que tem química e suas definições. Aí pediu também para alguns dos meus colegas que dissessem a ela algo que tinha química, e alguns disseram: suco, café etc. Depois disso ela foi buscar dicionários para procurarmos o que era química, elementos e substância. E um ajudando o outro, fomos respondendo esses conceitos; em seguida comparamos todos. Depois bateu o sinal para irmos para o recreio. Opinião: Eu achei tudo muito interessante, pois foi uma aula de aprendizagem e conhecimento para nos todos. E essa metodologia da professora Gilsileine, de descrever cada aula que passa em um caderno, fazendo dele um diário, é muito produtiva.

Gabriela Hedlund: No dia 04 de agosto de 2014, juntamente com a professora Gilsileine Sampaio, com o 8º ano e o 9º ano montamos o mapa conceitual. A professora explicou algumas coisas sobre o mapa, conseguimos estudar a química e alguma coisa sobre a tabela periódica, mas o resto não conseguimos estudar, pois estava no fim da aula. A aula foi muito boa, pois todo mundo queria saber uma pouco de cada coisa, e todos participaram.

Erika Oliveira de Arruda: Olá querido diário. No dia 08 de agosto de 2014, sexta feira, dia lindo com muito sol, às 08: 00hs iniciou a aula de Ciências com a professora Gilsileine Sampaio. Ela começou a aula falando sobre os conceitos com os livros de ciências do 9º ano; e foi muito legal e interessante, pois nós aprendemos sobre a importância dos conceitos da matéria, átomos, moléculas etc... Eu achei todos interessantes, mas o que me chamou mais a atenção foi o conceito de matéria: é tudo que ocupa lugar no espaço. Por isso que eu adorei aula, por que eu não sabia e, graças a professora Gilsileine, aprendi um pouco sobre os conceitos,. Eu não aprendi tudo, mas eu gostaria de aprender mais sobre os conceitos. Eu adorei a aula e as explicações da professora.

Monica Daiane Weich: Oi querido diário. Hoje dia 11 de agosto de 2014 nos reunimos na sala de aula para retomar os conceitos da aula anterior como os elementos e a tabela periódica, num segundo mapa de conceitual só sobre tabela periódica. Eu e meus colegas e a professora falamos um pouco sobre as tabelas periódicas: que os elementos químicos estão distribuímos na tabela periódica de acordo com certas propriedades, que há os números atômicos, os números de elétrons, os números de camadas eletrônicas, que o hidrogênio não é metal; e vimos todos os outros elementos químicos. Na tabela periódica os elementos químicos estão dispostos em ordem crescente de número atômico, então nós, os alunos do 9º ano, e a professora estamos trabalhando esses conteúdos. Na minha opinião eu achei muito importante saber como funcionam os elementos na tabela periódica e como são os números atômicos.

Claudiana Paixão: Querido diário. No dia 12 de agosto de 2014, numa manhã de terça-feira ensolarada, na escola Ervina Catarina Low, na sala de aula, juntamente com a professora Gilsileine Sampaio, iniciamos a aula falando de um mapa conceitual. Ela explicou o esquema, na

sequência fez uma atividade prática, fazendo experiência com algumas substâncias, o que foi bem interessante e importante. Na sequência ela passou algumas questões referentes à prática que nós estudamos, e descobrimos que quando, por exemplo, num copo com água se misturar vinagre vamos ter uma mistura homogênea que contém uma só fase, que mesmo misturando se transformará em uma só composição. Também nos mesmos assuntos, fazendo o mesmo processo, só que com elementos diferentes, como misturar azeite na água, eles não vão se misturar, e aí teremos uma mistura heterogênea com mais de uma fase. Também nesse dia assistimos a um vídeo com o tema *criança alma do negócio* e a uma palestra com o professor Flávio Wallmam sobre a importância da alimentação saudável, enfatizando os elementos nocivos que estão na Coca-Cola, bolacha recheada, e no salgadinho. Descobrimos que se nós tomamos uma latinha de Coca-Cola ingerimos meio copo de açúcar. Já a bolacha recheada em nosso corpo possuirá a mesma quantidade (meio copo) de óleo, nos fazendo mal; e no salgadinho é a mesma coisa. Opinião: Tudo que aprendemos na escola a respeito do nosso dia a dia é muito importante, por isso eu adorei a aula de hoje.

Considerações finais

Sabemos que a aprendizagem para ser significativa deve ser construída entre professores e alunos, pois esse contato, essa busca por novos conhecimentos faz com que o aluno se sinta fazendo parte desta aprendizagem; e foi exatamente o que aconteceu.

Acredito que tanto os educandos quanto eu educadora estamos ansiosos pelas próximas aulas. Estou encantada com as escritas dos alunos. Como diz Mario Osorio Marques, “escrever é preciso, as novas verdades e argumentos que as fundamentam precisam ser explicitados, de modo especial por escrito”.

Mostro com entusiasmo o diário realizado pelos alunos para meus colegas e estou convicta de que educar pela pesquisa é o caminho para melhorar e qualificar a educação.

Conforme Roque Moraes, “educar pela pesquisa, começa por perguntas, produzidas no contexto da sala de aula, com envolvimento ativo de todos os participantes”

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Editores Associados, 1996.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.

MORAES, Roque. Educar pela Pesquisa: Exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rozário. **Pesquisa em sala de aula**: Tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressuposto. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

ROSITO, Berenice Alvares. O ensino de ciências e a experimentação. *In*: MORAES, Roque. **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Memorial descritivo

Ivanise Mrozinski Leindecker

“Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado”.

Contar, nossa história e trajetória; dar forma, cor e texto às lembranças das experiências profissionais e acadêmicas são exercícios um tanto exaustivos, pela estrutura estética e reflexiva que o memorial exige, quanto indispensáveis, na medida em que produzem reflexão e significado ao vivido. Sinto, sobretudo, a necessidade de revisitar o passado e minha trajetória, a fim de redimensionar o mundo e, consequentemente, reinventar-me nele.

Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la na íntegra, é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que apresento este Memorial Descritivo para o GT do Campo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ervina Catarina Löw. O que me levou a optar e a me identificar com a área da Educação? Creio que foi a necessidade e a vontade de ter uma profissão, o que foi significativo e decisivo para tal escolha. Lembro-me das idas – e “vidas” da escola quando criança – até das várias escolas que estudei em Três Passos no interior do Rio Grande do sul. Além disso, destaco a maneira

como vivenciei com meus grandes educadores, a possibilidade de me fazer pessoa, de poder questionar, de ser escutada e compreendida.

Na posição de escutadora, aprendi com os professores. Compreendi melhor suas práticas, lidas e vidas. Compreendi mais a vida da escola, as vidas que ali fluem e, sobretudo, me reconheci melhor como professora e pesquisadora. Dispor-se a praticar uma escuta que de fato escuta o outro é como bem ilustra Morin, um processo de “descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós”. Ingressei no curso de Língua Portuguesa e Literatura, na universidade ULBRA em 2007 por opção. Fiz muitas discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação na universidade que marcaram/marcam profundamente minha concepção de vida como profissional e pessoa.

A partir do dia 05 de junho de 2011 consegui ser contrata no estado e, por incrível que pareça, foi na mesma escola em que fiz o meu estágio em 2009. Novos desafios: ir para a Escola José de Anchieta de Bom Progresso.

Depois arrumei horas no Águia de Haia, na escola Érico Verissimo, em Entre Rio, próximo a Tenente Portela. Essa escola é considerada escola do campo.

Hoje estou trabalhando somente na Escola Ervina Catarina Löw, a primeira escola integral da 21ª Coordenadoria Regional de Educação. Comecei nesta escola com uma das maiores transformações, esperadas pelo governo do estado: servir de exemplo para as demais que iniciaram no próximo ano de 2015.

Hoje, revisitando o vivido no passado e refletindo sobre o seu significado no presente, percebo que na escola rural de Entre Rios, envolvida pelo tecido da prática, um dos aspectos que me chamava atenção era: qual processo educativo escolar poderia ter significado para a vida daquele grupo de alunos? Sentia que era indispensável fazer uma leitura do mundo, ou seja, buscar compreender as lógicas internas deste grupo no que englobava sua prática social, produção material e simbólica das condições de vida.

Em suma, mesmo percebendo os limites e da escola, é imprescindível reconhecer, sem euforia e ingenuidade, que a instituição escolar é um espaço possível de ações profundamente comprometidas com

a criatividade, com a cooperação, com a autonomia, com a curiosidade das pessoas envolvidas neste processo intrinsecamente político da escola como produtora e potencializada de vínculos sociais solidários e como espaço fundamental de expansão.

Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Freire, quando diz que deve-se ensinar palavras pelo exemplo, onde pensar certo é fazer certo, e a forma como vivemos é como educaremos. Na escola se “aprende valores, virtudes que se deve respeitar, mas vive-se num mundo adulto que os nega. Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se veem as ações que o constituem [...]. Ensina-se a desejar a justiça, mas o adulto viveu na falsidade”.

Na escrita das dissertações, evoquei um pensamento, uma reflexão e uma ciência recheada de vida, para que, no próprio processo de metamorfose da existência, cada aluno pudesse aventurar-se; escrever sonhando e se lançar no abismo da criação. Um pensamento, uma reflexão e uma ciência que, de certa forma, provocasse e produzisse um conhecimento sobre eles mesmos, problematizassem os limites da própria identidade e do tempo em que vivem. Procurando, assim, empreender o que Morin nos desafia: “reformular nosso pensamento”.

Percebi que dar voz às pessoas – neste caso à docência – é de certa forma, subverter uma lógica de pesquisa, de que muito diz e pouco escuta, para uma lógica que mais escuta, contempla, compreende e reflete. Dar voz é viabilizar um processo de formação, reflexão, afirmação e reconhecimento de si, um processo de autoconhecimento e reconhecimento da potência de sua vida.

As atividades têm a preocupação de consolidar os estudantes em sua cultura, saberes, fazeres e origem, bem como a perspectiva de acompanhar as suas trajetórias na escola, a fim de que nela transitem fortalecidos nos saberes específicos e preparados para a realização da excelência como alunos nas suas áreas de estudo.

Cabe refletir também os efeitos produzidos por estudos desta natureza no âmbito da escola. Percebo agora o quanto às relações interinstitucionais, no âmbito da gestão da escola, da formação da equipe docente e da consolidação de um projeto pedagógico, são potencializadas na medida em que seus atores são efetivamente escutados e concebidos

como protagonistas e autores da própria formação e da construção da escola onde atuam.

Considero, assim, a relação com a comunidade um pressuposto básico que orienta as ações no espaço político pedagógico da escola, salientando a inserção comunitária do professor como importante, no sentido de criar alternativas pedagógicas em conjunto com os grupos para os quais suas práticas se destinam. No estar - junto e na convivência da Escola.

Se, por um lado, estudar e trabalhar reduziu as possibilidades da dedicação exclusiva à educação, observando-se por outro viés, o meu trabalho como professora no cotidiano da escola produziu outros questionamentos, outras reflexões e colocou-me como dispositivo e movimento problematizado da própria perspectiva teórico-metodológica.

Mergulhado na escola, produzindo um olhar de dentro da instituição e na relação do estar-junto com a docência, ocupei um lugar de pesquisadora implicada, enfrentando os desafios na perspectiva de se compreender a forma e o jeito que a docência se diz, se narra, se manifesta, se lembra.

Assim, tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola, bem como um mecanismo institucional legítimo para garantir um processo de "formação continuada de nós mesmos. Instigava-me a conhecer melhor a escola de educação do Campo, seus saberes, fazeres, ações e reflexões. Trata-se de uma experiência nova que têm me possibilitado outros e novos aprendizados, agora no âmbito de uma Escola de Tempo Integral, como essa que estou trabalhando agora, que é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ervina Catarina Löw.

E. E. E. F. Cruz e Souza – Barra do Guarita – Relato de Experiência

Participante: Lenir Dal Soto Verdi

Realmente este está sendo um ano diferente. Aos poucos e diariamente novas aprendizagens se constituem. Diferentes olhares se voltam às Escolas do Campo. Reforça-se a ideia de que urgentemente precisamos trazer a realidade local para sala de aula como mais uma ferramenta que possibilite não só despertar um maior interesse do educando, mas também a valorização do meio em que vivem e/ou vivemos.

Olhamos então para as ações e práticas desenvolvidas pelos que compõem o campo e a partir de um diagnóstico prévio, pois todos são professores conhecedores da realidade local, busca-se adequar os conteúdos curriculares de maneira a valorizar os aspectos socioculturais da comunidade onde a escola está inserida e dessa forma valorizar os saberes dos quais os alunos já estão apropriados.

Percebe-se que alguns educadores tendem a resistir às novas possibilidades porque é desconfortante, ao passo que outros encaram o desafio; e é sobre estes que faço referência. O movimento que está acontecendo nas escolas, relacionado aos GTs, na ânsia de buscar e aplicar novas técnicas tem dinamizado o ambiente escolar. Inúmeras inquietações levaram a novas apropriações, que por sua vez desencadearam o aprimoramento de diferentes saberes, já que novas leituras são necessárias.

Tenho observado que há uma preocupação por parte dos educadores para pôr em prática o que se aprende nos GTs e no PNAIC, bem como, elaborarem o Diário de Bordo. Esta ferramenta está sendo usada por alguns educadores como mais um instrumento de avaliação já que se pode observar a apropriação gradativa da leitura, da escrita e tantos outros aspectos relacionados à aprendizagem. Também pode-se perceber que os alunos estão gostando dessa prática já que se ouve diariamente comentários positivos entre eles.

Devo destacar também o interesse do bibliotecário da escola, que tão logo começou os Grupos de Estudos se manifestou e separou material para leitura do que é efetivamente uma Escola do Campo. Imediatamente junto com a Coordenação Pedagógica fez um varal na sala dos professores onde expôs o que encontrou.

Então, fiz algumas leituras sobre o assunto e resumidamente as exponho.

Livro: Projeto Popular e Escolas do Campo

César Benjamimn

Roseli Salete Caldart

O povo brasileiro que se esforça, que se vira, que cultiva a terra, que constrói, que conserta, que trabalha, que reaprende todos os dias a sobreviver, que insiste em estudar, é nele que está a força para o desenvolvimento, é nele que está a potencialidade.

Temos que ter claro que o maior patrimônio de um país é seu próprio povo e o maior patrimônio de um povo é sua cultura. Assim fomos nos dando conta de que a escola tradicional desrespeita ou desconhece a realidade do campo, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. Precisamos entender que é a escola que deve ir ao encontro dos seus educandos, e não o contrário. Não existe um modelo ou um tipo de escola. Trata-se de adequar cada escola com a preocupação de formar sujeitos, porque a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos não cabe numa escola; ela é muito maior e envolve a vida como um todo.

Queremos que nossos educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. É preciso que a escola aceite sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas que acontecem fora dela. Se a Escola do Campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será construída deste jeito se os povos do campo em sua identidade e diversidade assumirem este desafio.

Neste sentido, é a sociedade como um todo que tem o dever de construir escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, para serem ocupadas pelos sujeitos. Uma escola do Campo não é um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo, é a escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela ajuda a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.

Para fazer uma escola do Campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Se é assim, a escola passa a ter um sentido político, cultural, pedagógico bem mais amplo do que pode ter se ficar isolada em si mesma; e passa a ser um espaço não apenas de conhecimentos formais de natureza intelectual, porque ela é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

Síntese de artigos de algumas revistas: Presença Pedagógica

A concepção de Escola do Campo nasceu e se desenvolveu no bojo do movimento da educação do campo, a partir das experiências da

formação humana desenvolvidas no contexto de lutas dos movimentos sociais camponeses por terra e por educação.

A educação do campo nos processos educativos escolares busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas, com a perspectiva de oportunizar a ligação de formação escolar à formação para uma vida na comunidade, procurando promover o desenvolvimento rural. Por isso, é preciso compreender que não se pode pensar na questão da transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta essas finalidades. Qualquer prática educativa baseia-se numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano. Assim, é importante indagar a respeito do projeto educativo da escola, da especificidade desses sujeitos concretos camponeses e suas necessidades formativas específicas.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato dos seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. Um importante fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo. Esse é um grande desafio: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre a educação e a cultura com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e nas diferentes áreas do conhecimento.

A educação do campo por meio de práticas pedagógicas que estão em ação no cotidiano de muitas de nossas escolas do campo produz caminhos de resistência à ordem vigente, aos livros didáticos que ignoram, apagam ou que inventam certo tipo de campo. Assim ao se mudar o modo de trabalhar com o conteúdo, acrescentando informações, mostrando outros modos de entendê-los, sem dúvidas, são colocadas em funcionamento em outras formas de entender o mundo.

A escola do campo tem um papel fundamental, pois trabalha desde os interesses, a política, a cultura dos diferentes grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua

dimensão de permanente processo produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. Surge daí um grande potencial de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, se apresentam articuladas, imbricadas, às vezes, mesmo simbiotizadas. Além de contribuir para a formação da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização do espírito crítico necessário à compreensão da dimensão histórica dos diferentes conteúdos nos quais foram produzidos e da inexistência da neutralidade científica.

Uma das principais características exitosas dessa estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem à realidade social e às condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços escolares que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. Isso condiciona a construção de estratégias que visem a superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, nesse caso, sem ser “privilégio” das escolas do campo.

A escola do campo exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula.

“A lógica que rege a vida dos trabalhadores rurais é trazida no diálogo com o tempo da natureza. ”

Lenir Dal Soto Verdi

Educação do campo: processos dialógicos e colaborativos¹³

Lídia Inês Allebrandt¹⁴

Sueli Teresinha Conceição dos Santos¹⁵

Dispúnhamos e dispomos de certas técnicas de escuta, mas não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na faísca deste encontro escreveu sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo da sua emergência (GERALDI, 2010, p. 1).

O pensar a reestruturação

¹³ Texto produzido considerando a experiência do GT das Escolas do Campo inserido no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira– Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, GT das Escolas do Campo, abrangendo três CREs: 14^a, 32^a e 36^a.

¹⁴ Lídia Inês Allebrandt, graduação e especialização em Letras/UNIJUI, mestrado em Educação/UFSC, docente do Curso de Pedagogia da UNIJUI, lidia@unijui.edu.br.

¹⁵ Sueli Teresinha Conceição dos Santos, graduada em Matemática /UNIJUI, especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional/UFRRJ, assessora pedagógica 36^a CRE, sueli-santos@seduc.rs.gov.br.

Ao iniciar estas reflexões enunciamos as palavras do mestre, professor Geraldí, para pensar acerca das novas exigências postas para os educadores das escolas do campo no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2014: reestruturação do currículo do Ensino Fundamental das escolas do campo¹⁶ da rede estadual em ciclos de formação, organizados em número de três, cada um com três anos ininterruptos. E, para nós, da UNIJUI¹⁷ e assessores do Estado, o desafio no sentido de contribuir na elaboração dos direitos de aprendizagem. Por que reestruturar? Em que bases? Para quem? Que escola temos e que escola queremos? Que currículo? Como? O que fazer com a experiência atual? São indagações que emergem no contexto de qualquer mudança e provocam o avaliar, o estudar e o repensar a escola. Tais empreendimentos estão começando e há um longo caminho a percorrer, no entanto, vale a pena pensar a respeito da função das escolas na contemporaneidade e seu compromisso com a constituição do ser humano, que passa por muitas aprendizagens em contextos socioculturais e interações distintas e até inimagináveis.

O proposto e os processos

E, na perspectiva de compreender o processo, citamos os objetivos da reestruturação, conforme consta do documento orientador da SEDUC-RS (2013, p. 8):

[...] construir e consolidar a política da Educação do/no Campo no âmbito estadual; democratizar e ampliar a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade no campo para as populações do campo; qualificar o processo de Formação Continuada dos educadores do campo; reconhecer as categorias sociais do campo como sujeitos de direito; possibilitar o desenvolvimento de capacitações para que o jovem possa expandir a sua liberdade de forma a escolher permanecer ou não no campo; valorização

¹⁶ Segundo dados da SEDUC são 600 escolas do campo da rede estadual, incluindo as 46 escolas de assentamento e, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, estudam nas escolas do campo estaduais 62.444 estudantes, a maioria em Ensino Fundamental (48.490). Os demais estão no Ensino Médio (9.548), e pré-escolar (918), na Educação Profissional (1.508) e na Educação de Jovens e Adultos (1.974).

¹⁷ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

das populações rurais do campo. [...] Busca a educação do campo que possibilite pensar no desenvolvimento para além do seu espaço, da sua comunidade próxima ou da sua região, e da relação dessa região com o seu desenvolvimento global, integral. [...] pensando o ensino fundamental que contribua efetivamente para a formação básica do cidadão.

Considerando os pressupostos que orientam a reestruturação curricular da educação do campo, quanto à organização, os ciclos foram assim descritos:

1º Ciclo - Segunda Infância - Caracterizado pelo agrupamento de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade e pela centralidade curricular na Alfabetização e Letramento. O atendimento pedagógico se caracteriza pela unidocência; *2º Ciclo - Terceira Infância ou Pré-Adolescência* - Crianças de 9, 10 e 11 anos de idade. Tem como centralidade curricular Aprofundamento da Alfabetização e do Letramento. O atendimento pedagógico neste ciclo caracteriza-se pela concentração de áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas); *3º Ciclo - Adolescência* - Caracterizado pelo agrupamento de adolescentes de 12, 13 e 14 anos de idade. Centralidade curricular no aprofundamento, consolidação e sistematização do processo de aprendizagem desencadeado nos Ciclos anteriores e do Ensino Fundamental. O atendimento pedagógico é feito a partir das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares ([CEED/SEDUC-RS, 2014](#)).

Tem-se como pressuposto que o ciclo de formação, ao considerar os estudos sobre o desenvolvimento humano, abre possibilidade de romper com a visão linear do sistema de seriação no processo de ensino-aprendizagem. Desenvolver práticas pedagógicas na modalidade de ciclo implica outra forma de organizar a escola, os professores, os estudantes, os conceitos/conteúdos, a metodologia, a avaliação e os tempos e os espaços de aprender, considerando a heterogeneidade dos processos de aprendizagens, os sujeitos, os contextos e as culturas. Por isso, a proposta requer a concepção de currículo próprio e em movimento com maior integração e articulação entre as fases do ensino fundamental, com as demais etapas e modalidades da educação básica, possibilitando outros

movimentos pedagógicos, tendo em vista a formação e a apropriação de conhecimentos.

Ao pensar em currículo nos remetemos à Constituição Brasileira (BRASIL, 2012, p. 56), que afirma ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, evidenciando que a inclusão é algo dado, portanto, o que se almeja é implementar este direito por meio de processos colaborativos. E, igualmente, estabelece princípios¹⁸ que buscam dar conta de uma escola pública plural, inclusiva, democrática, de qualidade e obrigatória.

Embora estes princípios tenham norteado as políticas públicas e aberto possibilidades de avanços na área da educação, o que se constata é que muitas estão no plano das possibilidades e outras avançaram pelo esforço dos coletivos no âmbito das escolas. As instituições escolares ainda enfrentam dificuldades quanto à estrutura física adequada, participação efetiva da comunidade escolar, acesso e permanência das crianças e jovens na escola; e educação de qualidade.

A escola pública brasileira vive processos avaliativos intensos para garantir uma educação de qualidade para todos, bem como repensar os parâmetros curriculares nacionais para a educação e as formações docentes com o objetivo de qualificar os professores para o exercício da docência. Qualidade que não pode ser equiparada à quantidade de conteúdos ensinados e/ou aprendidos, mas calcada na possibilidade de os sujeitos serem protagonistas nos processos de ensinar e de aprender e, também, nas demais práticas sociais, tendo como referência os saberes da experiência e os conhecimentos sistematizados. Qualidade que envolve decisões e compromissos políticos e sociais, tanto do Estado quanto da comunidade escolar, tendo como horizonte a escola idealizada. Pensar a escola organizada em ciclos e com qualidade, articulando os saberes é o desafio. Freire nos ajuda a compreender a qualidade da educação e o currículo pelos processos dialógicos nos quais a palavra gera o empoderamento dos sujeitos. Para o autor, não é possível estabelecer um processo dicotômico no currículo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. É Freire e Shor quem explicam:

¹⁸ Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil (2002: p. 56).

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (Freire; Shor, 1986, p. 164).

Muitos fatores interferem nos processos de aprender no diálogo entre os saberes, e, mais uma vez Freire (*apud* GOHN, 2013, p. 37) é referência:

Ao aprender simultaneamente a ler e a pensar criticamente, o indivíduo desenvolve o hábito de pensar a prática; os indivíduos aprendem a dizer o que pensam, o que desejam, o que sonham e o que aspiram, para si e para seus entes, suas comunidades, seu país, etc... O processo de conscientização que está implicado nesta nova realidade possibilita aos indivíduos e grupos vislumbrarem um mundo com liberdade, justiça e igualdade. Esses sujeitos percebem, via o confronto entre o sonho e a realidade, que vivem um cotidiano que é oposto do que vislumbram. A dura realidade das desigualdades apresenta-se como o campo de ação a ser transformado [...].

Freire destaca que a desigualdade não é natural e, portanto, é preciso repensar os valores. Ainda neste movimento de pensamento, Gohn (2013, p. 37-38) lembra que o autor destaca a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Segue em defesa da educação libertadora que respeite a cultura e a experiência

dos estudantes, além de evidenciar as múltiplas dimensões desta. Por fim, defende a ética e uma cultura da diversidade, que envolvam os temas de identidade e interculturalidade, e os pressupostos de uma ecopedagogia, uma cidadania ambiental planetária sustentada por uma ética integral de respeito a todos os seres humanos. Cabe à escola preparar os estudantes para serem cidadãos de uma sociedade planetária, tendo o local como referência e o global como ponto de chegada.

É um discurso para uma educação popular e discursos oficiais que se entrecruzam com outros discursos e sujeitos. Compete à escola refletir e fazer opções, considerando os sujeitos, a comunidade, o projeto pedagógico pretendido e quais fronteiras quer romper. Há que se considerar: a complexidade das relações; a escuta para a tomada de decisão; que há um conhecimento escolar que é tradição escolar; que as escolhas dos conhecimentos escolares são orientadas pelas políticas nacionais, pelo PACTO¹⁹ para a alfabetização para todos e pelas diretrizes curriculares para o ensino médio²⁰, e também, pelos estudos acadêmicos, pelas experiências dos professores e expectativas das famílias; que o contexto social demanda conhecimentos específicos que possam interferir no desenvolvimento da comunidade local; que os sujeitos necessitam continuar na escola seu desenvolvimento integral e humano; que o professor escolhe a metodologia de abordagem dos conceitos.

Conhecimento, experiência, escuta e criatividade são alguns dos elementos que fazem parte do pensar e do fazer pedagógico. É demandado dos professores que contribuam efetivamente na educação das crianças e dos jovens, para garantir o acesso e permanência de todos na escola. Responsabilidade esta compartilhada com a instituição família. Nos perguntamos: como está esse diálogo?

Ao serem convocados a implantar um novo currículo os gestores e os professores das escolas necessitam de tempo para pensar. Relembramos a afirmação de Geraldi (2010, p. 1): "Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios". Pensar exige fazer o cotejo das experiências passadas com as demandas do presente, e estas exigem

¹⁹ PACTO- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Publicado no DOU em 09/11/2012, disponível em arquivo PDF.

²⁰ Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

leituras, reflexões, romper com paradigmas vigentes e construir novos referenciais que também serão provisórios. Exige avaliar as práticas gestoras e pedagógicas; diálogo com os estudantes e com suas famílias; interlocução com os movimentos sociais. Exige escuta, escolhas novas e a morte de outras escolhas, enfim, exige utopia.

Sobre a questão dos paradigmas, Santos, evidencia que:

[...] os paradigmas socioculturais nascem, desenvolvem-se e morrem. Ao contrário do que se passa com a morte dos indivíduos, a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe há - de suceder. Esta passagem da morte para a vida não dispõe de pilares firmes para ser percorrida em segurança. O que nasce é imensurável com o que morre, não havendo, pois, nem ressurreições nem reencarnações. O problema é que não há passagem senão entre pensamentos comensuráveis. [...] A passagem entre paradigmas - a transição paradigmática- é, assim, semi-cega e semi-invisível. Só pode ser percorrida por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação. Esse pensamento é a utopia (SANTOS, 2009, p. 15).

Cabe a todos escutar esses silêncios e sussurros e orientar-se. Entendemos que pensar a educação escolar a partir de um recorte dos acontecimentos históricos da educação do campo, possibilita-nos avaliar as relações pedagógicas que foram construídas ao longo dos anos, permeadas por uma tradição educacional, bem como analisar esta herança acumulada, buscando entender o processo de escolarização na teoria e na prática na contemporaneidade, por meio do debate em várias instâncias e propósitos.

No documento orientador da SEDUC-RS (2013, p. 8) é referendado que se faz necessário conceber o conhecimento e o currículo como amplas redes de significações sendo a escola lugar de construções coletivas. A opção pelo currículo interdisciplinar é porque “resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria, expressa a sociedade que queremos, como uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir”. Desta forma, o currículo “se materializa

e revela a sociedade e o homem social que se busca” e “o compromisso com a cidadania e com a justiça social”.

Aceitar o currículo como texto, como possibilidade de diálogo entre escola, cultura, conhecimento entre os sujeitos e com o propósito de, conhecer, analisar e gerar mudanças vai além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, conceitos e de elaborar os direitos de aprendizagens, porque volta-se para a redefinição do papel da escola, do educador, do educando e da família. Nesse contexto, os conteúdos são pensados não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético descontinuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Ao decidir a seleção, a forma de organização e a distribuição dos conhecimentos, a comunidade escolar define sua opção teórico-metodológica que pode ser conservadora ou transformadora. O referencial decorre de uma opção política, considera quem são os sujeitos da aprendizagem, quais as razões para a seleção de determinados conteúdos/conceitos e não outros, qual a forma de abordagem e escolha das estratégias de ensino. Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo necessitam considerar os aspectos de participação coletiva não apenas restrita ao planejamento curricular, mas também aos elementos metodológicos, como dimensões socioeducativas situadas na dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem. Na construção do currículo, a comunidade, os educadores e educandos das escolas ao mobilizarem-se e participarem, expressam concepções, desejos e interesses e intervêm nas decisões.

É na dinâmica escolar de ruptura com o estabelecido que a organização por ciclos de formação se constitui desafio aos educadores nas escolas do campo. Nesta forma de organização, são enfrentados alguns conflitos de várias ordens, por exemplo: políticos, espaço-temporais, materiais e conceituais. Não são poucas as questões que os educadores e as escolas encontram ao repensar os processos educativos na lógica da organização por ciclos, principalmente quanto ao

trabalho nos anos finais do ensino fundamental, nos quais as disciplinas escolares seguem uma organização mais definida quanto à distribuição dos conhecimentos numa prática realizada por diversos professores com certos grupos de educandos. Este repensar a organização exige entender que a aprendizagem pode acontecer no diálogo entre as áreas do conhecimento e garantir ao mesmo tempo o conhecimento específico da disciplina; e pensar os conhecimentos em contexto e em diálogo na perspectiva de aprofundar compreensões, interpretações e análises. Uma questão não tão problemática nos anos iniciais deste nível de ensino, enquanto dimensão da regência ou coordenação do trabalho pedagógico, pelo fato de que este está sob a direção da prática unidocente organizada por ele mesmo. Mas igualmente deste docente se solicita que pense e desenvolva a prática pedagógica pautada no diálogo entre as áreas. Os educadores estão convidados a compartilhar conhecimentos e a desenvolver metodologias dialógicas e ampliar os espaços e tempos educativos.

Um dos conceitos fortes em educação libertadora é a emancipação do sujeito. Para tanto, se faz necessário reinventar a educação tendo em vista a formação integral dos homens no tempo presente, a função da escola, as práticas pedagógicas democráticas e a avaliação emancipatória. Neste sentido, mudar a cultura escolar significa dar voz aos sujeitos, possibilitar que exerçam sua autonomia e autoria e vivam situações de estudos reais e em diálogo com outros sujeitos e realidades, de modo a construir conhecimentos que possam gerar mudanças. Mudar a cultura escolar exige um coletivo comprometido com a educação.

O tema da educação do campo envolve outros sujeitos que nela vivem ou estão implicados. Por exemplo, no ano de 2012 foi publicado o *Dicionário da Educação do Campo*²¹ com intenção de sistematizar experiências e reflexões sobre a educação do campo, em interface com análises acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos. Reflexões que têm contribuído na formação e nas práticas educativas das escolas do campo.

²¹ Organizado pelos educadores Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto, com a contribuição de muitos outros estudiosos e militantes dos movimentos sociais.

Em qualquer âmbito, refletir acerca da educação remete à compreensão dos diferentes papéis, sendo que na Resolução n. 7 (artigo 26), os professores, na condição de protagonistas das ações pedagógicas, são responsáveis por

[...] equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2010, p. 7).

Os movimentos para a formação continuada estão contribuindo para a reconstrução curricular num processo que envolve os sujeitos sociais, com a intenção clara de superar a fragmentação dos componentes curriculares e na ótica do desenvolvimento de propostas pedagógicas pensadas de modo colaborativo, resultando, também, em planejamentos coletivos, tendo como foco as aprendizagens do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes no tempo e espaço presentes.

Arroyo (2012) chama a atenção para a repolitização dos currículos de formação por meio de:

[...] incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua formação. Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais (Arroyo, 2012, p. 362).

É no contexto das políticas públicas oficiais e nas concepções de educação dos movimentos sociais que muitas escolas do campo (assentamento e/ou acampamentos dos sem-terra) e seus professores encontram-se inseridos e buscam realizar suas práticas pedagógicas que deem conta do conhecimento escolar em contexto. Um diálogo que pede estudo, reflexão, renúncias e opções.

De que modo nos inserimos neste processo de discussão pela mudança curricular nas escolas do campo? Em 2012 foi elaborado o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira que se orienta pela interlocução e protagonismo de todos os envolvidos, sendo a UNIJUI convidada a coordenar o Grupo de Trabalho da Educação do Campo em diálogo com assessores das 14^a; 32^a e 36^a Coordenadorias de Educação, envolvendo professores e gestores (representação de cada escola), num total de 180 profissionais.

Considerando que já estavam acontecendo formações coordenadas pela SEDUC-RS e as coordenadorias acima citadas, houve um pedido para que refletíssemos acerca das áreas do conhecimento e contribuíssemos na elaboração dos direitos de aprendizagem. Em nosso entendimento, a construção deste coletivo favoreceu o trabalho articulado, mas limitou a participação de alguns professores das áreas específicas. Em razão disso, organizamos²² uma metodologia que possibilita: aprofundar estudos teóricos das distintas áreas do conhecimento, os quais foram socializados e analisados no âmbito de cada escola; pensar propostas para o segundo e terceiro ciclos, inicialmente com os professores presentes na formação e, posteriormente, em cada escola, por áreas de conhecimento, considerando os atuais planos de estudos, e o que é proposto nos referenciais curriculares praticados atualmente no primeiro ciclo; produzir uma escrita dos objetivos de aprendizagem de modo compartilhado: professores das escolas, assessores e professores universitários, em diálogo com a experiência docente de cada um e os documentos oficiais; por fim, compreender que o processo está somente

²² Participaram da formação os professores da UNIJUI: Célia Clarice Atkinson, Dolair Augusta Callai, Jaci Kieslich, Isabel Koltermann Battisti, Lúcia Inês Allebrandt, Lenir Basso Zanon Maridalva Bonfanti Maldaner, Maria Regina Johann e Paulo Carlan.

no início e que mudanças poderão ocorrer no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As aprendizagens incidem diretamente no desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 2000), portanto ao pensar e ao desenvolver práticas pedagógicas é oportuno que haja interlocução, reflexão e protagonismo dos sujeitos. Para o autor, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento proximal do sujeito que aprende. Se ensinarmos aquilo que ele já sabe, não haverá nem aprendizagem e nem desenvolvimento. O mesmo acontece se ensinarmos algo que está muito além de suas possibilidades de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ele possa fazer com a ajuda de alguém – fora de sua zona de desenvolvimento proximal. Para garantir nova aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento: o papel da escola é desenvolver seu trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo estudante, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir daquilo que ele já sabe, desafiando-o para o que ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda do educador. Desta forma, o processo de ensino acontece de modo colaborativo entre o educador e o estudante. Por meio das ações pedagógicas a escola potencializa aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento.

Na educação organizada em ciclos, a aprendizagem é entendida na sua processualidade, logo se efetiva em tempos diversos para cada indivíduo, mas guarda a temporalidade do período de formação, por isso os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento humano são pensados para cada período de formação, e a avaliação serve à formação humana, identificando processos com seus avanços e com seus aspectos a serem superados.

Nas palavras de Marques (1995, p. 10), a aprendizagem é pensada “na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens” e a escola entendida como “lugar social das aprendizagens intencionadas e sistemáticas”. E ele enfatiza que: “esta forma de aprendizagem supõe e se refere à materialidade e concretude das aprendizagens que se estruturam nas vivências cotidianas dos específicos e diversificados lugares e tempos

sociais, âmbitos linguísticos específicos em que vivem e atuam os seres humanos”.

Marques (1995, p. 10) destaca que todas as reformas se fazem paliativas caso não “busquem a sistematização das aprendizagens efetivas, relevantes e eficazes para os interesses emancipatórios: cognitivos, consensuais e expressivos, dos sujeitos/atores singularizados em seus grupos de pertença e de ação conjugada”. Propõe a educação em interação social no mundo da vida como pano de fundo comum a todos os partícipes da mesma humanidade. Ainda, para Marques (1995, p. 12), as aprendizagens se efetivam se “singularizadas na constituição do sujeito que aprende”. E, desta forma, a aprendizagem é “constitutiva do sujeito autônomo, criativo”. E, considerando que os homens aprendem em contextos sócio-histórico complexos e heterogêneos, salienta que:

[...] os lugares e tempos sociais da práxis da aprendizagem se constituem na relação dialética do aprender e do aprendido, nas interações complexas entre passado construído pela ação humana, o presente em que os homens atuam e reconstróem suas conquistas culturais e sociais e o futuro que toda ação demanda e cujas sementes assim se plantam (MARQUES, 1995, p. 13).

Não se pode negar que desde a promulgação da Constituição Brasileira (1988) houve mudanças na sociedade e também na educação, ambas se influenciando e pautadas em princípios que consideram os direitos humanos, delas se requerendo processos democráticos. Destacamos o que afirma Streck (2013, p. 357):

[...] educação e sociedade não podem ser entendidas uma sem a outra, mas a sua relação está longe de ser unívoca ou unilinear de uma para a outra. O que é a sociedade e a civilização senão resultado de ensinamentos e aprendizagens de milhares de gerações de pessoas que nos antecederam? Por outro lado, como promover a continuidade dessa sociedade, introduzir inovações ou promover mudanças sem o concurso da educação?

Na Resolução n. 7²³ (BRASIL, 2010), no artigo 6º, constam os princípios que são: éticos, políticos, estéticos. O artigo 7º cita que visam a: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Destaca, ainda os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, p. 2-3).

Processos colaborativos e dialógicos

As escolas do campo têm se pautado pela pesquisa socioantropológica para pensar a sistematização das aprendizagens dos conteúdos/conceitos na perspectiva de dialogar com a comunidade. Constatamos que existem experiências significativas que estão acontecendo e que merecem ser contadas e refletidas. No entanto, há aspectos que podem ser mudados no sentido de organizar a escolar para que seja favorável à escolarização de todas as crianças e jovens e que acolha as experiências, os conhecimentos e as demandas do campo.

E, na tentativa de estabelecer um diálogo entre o discurso oficial, a universidade, as escolas e as famílias, trazemos alguns pressupostos que orientam o debate e a construção dos direitos de aprendizagem nas áreas do conhecimento que integram o segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental nas escolas do campo do nosso estado, na área de

²³ Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

abrangência das coordenadorias: 14^a, de Santo Ângelo, 32^a de São Luiz Gonzaga e 36^a de Ijuí.

Os conhecimentos das Ciências Humanas pautam-se no desenvolvimento da reflexão crítica e envolvem distintos grupos humanos, suas relações, suas narrativas, seus modos de se organizar, de solucionar problemas e de viverem diferentes épocas e locais. Intencionam a construção de uma cidadania crítica, solidária e ética e que favoreça a compreensão das próprias ações, das ações do homem em outros espaços e tempos, e as relações no grupo de convivência e na sociedade. O estudo do espaço incide sobre percebê-lo como constituído pelas formas naturais e/ou construídas pelo homem. Considera os lugares, as regiões, os territórios e as paisagens, por meio das relações sociais, econômicas e culturais que explicam a sua dinâmica e o seu processo de transformação do ambiente.

A área de Ciências da Natureza busca compreender a realidade em sua complexidade, pela apropriação e uso da linguagem das ciências com significação dos conceitos científicos, em suas relações com os conflitos sociais, econômicos e éticos envolvidos, levando em consideração o momento histórico. Visa a ampliar a curiosidade, problematizar e reconstruir conhecimentos sobre os fenômenos biológicos, físicos e químicos, pela argumentação voltada para tomada de decisão responsável, ou seja, com compreensão fundamentada sobre o meio natural e tecnologicamente transformado, incluindo os seres vivos, não vivos e o próprio ser humano, em suas relações com a natureza e com as tecnologias.

Por meio da educação matemática busca-se entender, analisar e valorizar os saberes e os fazeres matemáticos produzidos em diferentes contextos sociais e culturais em diálogo com os conhecimentos sistematizados. Esta educação contribui no desenvolvimento intelectual e na estruturação do pensamento, bem como prepara o estudante para a resolução de problemas ou situações da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

A área das linguagens contempla a língua portuguesa, a língua estrangeira, as artes e a educação física e contribuiu para o ser humano reconhecer-se, produzir cultura e ler o mundo, de modo a ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. No uso dessas

linguagens ocorre a produção de sentidos, a ampliação de conhecimentos e dos recursos expressivos das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal. O ensino contribui para aperfeiçoar conhecimentos, desenvolver a criatividade, potencializar a comunicação, e possibilita perceber a função social das linguagens.

Neste processo de reestruturação do currículo das escolas do campo, cuja caminhada está no começo, constatamos que o rompimento de paradigmas é processual, gera angústias, incertezas e até indignação. Razão pela qual muitos estudos e reflexões coletivas, solidárias e dialógicas são necessários; que as experiências desenvolvidas sejam consideradas, avaliadas e significadas; que o envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar seja intenso e que haja escuta sensível na busca de sentidos e significados na elaboração das propostas; que os objetivos de aprendizagens pensados para os ciclos, de fato, contribuam na complexidade da formação humana tanto do educador quanto do educando; que se rompam as fronteiras entre saberes; e que nas escolas possam ser escritas narrativas que tenham significado para os sujeitos.

Referências

ARROYO. M. Formação de docentes-educadores. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação no campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 68/2011 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, atualizada em 5 de maio de 2014. 9. ed. Brasília (DF), Centro de Documentação e Informação.

_____. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERALDI, João W. **Ancoragens- estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOHN, M. da G. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, D.R.; ESTEBAN, M.T (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1995.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIO GRANDE DO SUL/SEDUC/CREs/Escolas. **Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo/Ensino Fundamental/ Ciclos de Formação, Porto Alegre, 2013.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental Escolas do Campo RS**, aprovado em 29 de janeiro de 2014, pelo Conselho Estadual de Educação,

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

STRECK, Danilo. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Desafios e estratégias para a gestão da escola do campo

Elaine Cristina Libardi Andreatta ²⁴

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino do campo orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (Heloísa Lück, 1981).

Introdução

É no âmbito da gestão que algumas estratégias começam a tomar corpo elaborando suas propostas ou ainda, captando a iniciativa da equipe gestora, às quais serão assumidas pelo todo da escola, em busca de bons resultados. Assim, a gestão escolar ainda é um campo de estudo e de discussão, pois absorve a dinamicidade do mundo contemporâneo, e nele ainda está presente a escola do campo, que ora se apresenta e precisa ter novas posturas diante dos novos desafios.

²⁴ Professora da disciplina de História, Geografia e Agroecologia na E.E.E.F. Dr. Edmar Kruei 36ª CRE. Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido também entendemos que o mundo educacional se abre para a discussão de gestão, uma vez que essa palavra não substitui administração pois, no ensino público, a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias fundamentais em educação, ou seja, à sua dimensão política e social, de educação para transformação, participação e cidadania.

Muitos estudos apontam para a discussão da gestão escolar como forma de resolver diversos problemas da educação. No entanto, sabemos que a educação, de forma geral, apesar de passar por dificuldades de gestão, enfrenta diferentes desafios no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Em vista disto, faz-se necessária a reconstrução e qualificação do currículo das escolas do campo, a partir das realidades locais e regionais, construindo novos tempos e espaços do processo educativo, com a participação dos sujeitos sociais do campo, dialogando com as populações ali inseridas.

Assim, este estudo trata de discutir como a escola do campo organiza-se e quais os princípios que devem ser considerados para a gestão nesse espaço, além de discutir possibilidades de trabalho e consolidação de uma gestão democrática e participativa.

Por uma gestão democrática na escola do campo

No contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma diante das novas demandas que surgem, promover a gestão democrática das escolas requer o reconhecimento que se deu pelos grupos que compõem o coletivo dessa escola. Então podemos afirmar que a Educação do Campo é um movimento da sociedade pela educação pública. Isso, além de reforçar o caráter democrático da conquista, reafirma uma concepção de educação, que pode ser sintetizada na frase “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais [...]” (FERNANDES; CERIOI; CALDART; 2004, p. 156).

A gestão democrática está relacionada à participação de educandos, educadores e comunidades de onde os educandos são

oriundos, considerando que muitas escolas do campo atendem a um coletivo de comunidades. A participação e as práticas realizadas a partir delas se farão inerentes às características dos sujeitos sociais e indica pressupostos de gestão democrática na construção do espaço institucional da educação do campo. Por isso,

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção. (LIMA, 2002, p. 42)

Assim, a identidade da escola do campo é definida a partir de sujeitos sociais a quem se destina: agricultores familiares, assalariados, assentados, reassentados, ribeirinhos, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Essa concepção está expressa no parecer das Diretrizes e tem sua identidade definida no artigo 2º, parágrafo único das *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, ao afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (brasil. MEC, 2002, p. 41).

A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se dá por meio de relações mediadas pela produção social e cultural da existência humana.

Em vista disso, a Escola Estadual de Ensino fundamental Dr. Edmar Kruehl, situada no município de Joia, RS, possui em sua base curricular, dos anos finais do ensino fundamental, a disciplina de agroecologia. Esta, tem como objetivo geral possibilitar ao educando a compreensão das

modificações dos meios de produção e dos recursos naturais juntamente com a leitura crítica do meio onde ele está inserido, contribuindo para sua formação como ser social e participante ativo, proporcionando-lhes maior autonomia e melhor qualificação, além de incentivar a sua permanência no campo, possibilitando assim, a sucessão rural.

Dessa forma, em aulas semanais, de turno inverso, os alunos trabalham conhecimentos teóricos e práticos, tendo como foco principal a Gestão da UPF (Unidade de Produção Familiar), além de temas voltados à Segurança Alimentar e Nutricional, com o fluxograma alimentar da propriedade agrícola da família e foco para o manejo do solo, de resíduos sólidos e água, pomar, plantas bioativas (medicinais, condimentares e aromáticas), agroflorestais, sementes crioulas, melhoramentos dos arredores da propriedade e ajardinamento, além de horta agroecológica, inter-relacionando esses temas às áreas do conhecimento, propiciando assim o trabalho interdisciplinar e efetivando essas práticas junto às famílias.

Dessa forma, é necessária a compreensão e leitura da realidade micro, de âmbito local, e macro, abrangendo um espaço mais amplo, articuladas à compreensão da gestão social, ambiental, econômica de políticas públicas e de segurança alimentar. A escola tem como foco a caminhada transversal, na qual os educandos e educadores, com apoio técnico da EMATER/Ascar (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural e Associação de Crédito e Assistência Rural), analisam a gestão dos recursos naturais, gestão econômica e planejamento considerando os fatores que interferem e os fatores que interagem no resultado econômico anual da propriedade rural, gestão de mercado, gestão do trabalho e gestão dos recursos humanos, analisando as atividades que geram renda e as que agregam renda na unidade de produção familiar a que cada educando pertence.

Os educandos com educadores, equipe gestora e equipe da EMATER, também planejam o Encontro de Segurança Alimentar, o qual ocorre anualmente, em comemoração ao Dia Mundial da Alimentação. Realizam-se no decorrer do ano letivo visitas técnicas às propriedades de agricultores do município e região e viagem de estudos que visam a analisar e compreender a viabilidade da pequena propriedade onde se

prioriza a diversificação de culturas, a agroindústria familiar e a produção para o autossustento. Ao final do ano letivo os educandos apresentam para toda a comunidade escolar e local um trabalho de conclusão de curso, onde explanam sobre temas estudados no decorrer do ano, além de elaborarem o seu projeto de vida e, junto com a família, pontuarem as fortalezas e oportunidades bem como fraquezas e ameaças percebidas na unidade produtiva familiar.

Dessa forma, percebe-se que as famílias passam a dialogar com os jovens e com a escola, a mudar algumas práticas recorrentes, e começam a valorizar e colocar em prática o aprendizado que seus filhos levam da escola para a propriedade, qualificando assim as atividades ali desenvolvidas e agregando conhecimentos potencializadores que possibilitem novos modelos de agricultura com uso de tecnologia, aumento da produção e preservação do meio ambiente. Constatam-se também as relações de trabalho e de vida a partir de estratégias solidárias que garantem a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Nos últimos tempos, a denominação “do campo” vem se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros.

Essas lutas acabaram por colocar em pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais e, sobretudo, políticas educacionais para o País. Em vista disso, foi construído coletivamente um Caderno de subsídios onde constam as referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. O princípio pedagógico que se refere ao papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana compreende que os sujeitos possuem sua história, sonham, têm raças e etnias diferenciadas. Conforme o caderno de subsídios - *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*:

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente porque não desaparece nas suas relações com o outro (BRASIL. MEC, 2004 p. 37).

O princípio que se refere à valorização dos diferentes saberes no processo educativo se faz presente através da pesquisa epistemológica e valoriza os conhecimentos que os pais, a comunidade e os alunos possuem, os quais são resgatados na sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Podemos dizer que alguns dos elementos que perpassam o currículo da escola são: a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas; e estas, transformam-se em projetos a serem trabalhados em sala de aula.

No que se refere aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, o princípio aponta para o fato de que educação do campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens constituindo-se assim, num local de encontro das diferenças, pois são nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. Baseado nisso é que o princípio do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos fica claro, pois a educação do campo significa pensar em uma escola sustentada no enriquecimento das experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e no respeito às diferenças. Uma escola que proporcione aos seus alunos condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Em vista disso, a escola em foco representa o compromisso em retomar o respeito à identidade, valorizar a cultura da população do campo e do saber popular articulado ao saber científico, a fim de promover o vínculo mais profundo entre a pesquisa e a produção do

conhecimento, com o processo de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo e da cidade que viabilize a produção ecológica de alimentos de forma articulada com as demandas da agricultura familiar, conforme a Política Estadual de Educação do Campo do Estado do Rio Grande do Sul

A discussão acerca da gestão da educação do campo apresenta-se, no contexto estadual, a partir de várias concepções, além de cenários complexos, articulados aos diferentes sistemas de ensino. Nesse sentido, o entendimento de tais concepções e cenários faz-se importante para que sejam estabelecidas proposições de ações, programas e estratégias de gestão a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

Assim, à medida que a escola inclui a comunidade em seu processo de gestão, é capaz de tornar-se seu centro ativo, e a comunidade passará a confiar na ação educativa, vendo a escola como o lugar em que poderá discutir seus problemas, buscar apoio e oportunidade para sua solução. É por isso que uma gestão democrática e participativa implica a tomada de decisões estratégicas, buscando um sistema de gestão de qualidade.

Nesse contexto, podemos afirmar que as escolas do campo do Estado do Rio Grande do Sul vêm, gradativamente, traçando metas para qualificar o ensino e a aprendizagem dos educandos, além de promover a inclusão social e o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades ali inseridas, pois o campo “é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Resolução CNE/CEB 1/2002). Portanto, é lugar de vida, de trabalho, de lazer, de produção econômica, cultural e de conhecimentos.

A educação do campo proposta por essa instituição de ensino, pensada desde sua particularidade, articulada ao universal, passa a construir um novo paradigma que tem seu início voltado para a construção de um projeto de educação, articulado com o projeto de desenvolvimento do campo. Projeto este, construído com - e não para - os sujeitos do campo, educação comprometida como formação humana que tem o campo como espaço de trabalho, de produção de saberes, de cultura e de vida.

Neste sentido, Paulo Freire corrobora para a nossa discussão afirmando que “Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”.

Assim, entender quais são os desafios para a gestão democrática no espaço das escolas do campo, bem como propor uma gestão estratégica que confira legitimidade ao gestor no exercício de sua função é fundamental para alcançar uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, transformadora. Tal legitimidade poderia ser alcançada pela oportunidade de tomada de decisões que é apresentada ao gestor. Para Kazmier, (1975 *apud* GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 39),

[...] a habilidade em tomar decisões é a chave para o planejamento bem-sucedido em todos os níveis da gestão. Isto envolve mais que uma simples seleção de planos de ação que assume pelo menos três fases: diagnóstico; descobertas de alternativas e análises.

Não só a tomada de decisões, mas também a liderança é fundamental para o sucesso da gestão da escola do campo e de qualquer instituição de ensino. Nesse conceito, também se transpõe o paradigma de liderança autocrática para o de liderança democrática. Gonçalves e Carmo (2001, p. 42) contribuem significativamente na construção desse conceito, dizendo que o líder não tem a intenção de educar e instruir cada subordinado isoladamente. Ele ultrapassa a visão de tratamento de empregado e carrega a ambição de estimular e orientar cada pessoa a fim de que possa desenvolver-se potencialmente como profissional e sentir-se membro importante do grupo. Os autores também afirmam que

“liderança em seu sentido democrático, deve ser um elo que faz com que um grupo de trabalho não seja apenas uma coleção de indivíduos” (GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 42).

Nesse sentido, o gestor democrático acaba estabelecendo situações que são favoráveis a cada sujeito do grupo, buscando o desenvolvimento profissional de cada um para alcançar o objetivo maior, o sucesso da instituição escolar. Tal gestor, ao ocupar o espaço da escola do campo, deve assumir, o papel de agregador, o que o leva a pensar na escola como espaço de prática social. Por isso, conforme afirma Dourado,

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, p. 924).

Assim, importa entender que os rumos do ensino da escola do campo conduzem o sistema escolar para o exercício de uma função de democratizar para ensinar e promover transformações sociais. Ou ainda, a de conjugar gestão democrática com gestão estratégica, buscando a qualidade de ensino nas esferas democráticas como um mecanismo para o sucesso não só do educando, mas da comunidade em que esse sujeito está inserido. Por isso, caminha nesse sentido o grande desafio do gestor escolar.

Considerações finais

A escola do campo que tentamos conceber aqui se concretizará em sua plenitude se gestores, educadores, educandos e toda a comunidade

inserida nesse espaço, e também os órgãos públicos, entenderem seus princípios a fim de traçarem estratégias. Nos contextos educacionais, é necessário estabelecer uma prática de reflexão contínua diante dessa temática, uma vez que o mundo está em constante transformação e que as ações que antes se estabeleciam não mais dão conta do novo universo que vai sendo traçado rapidamente diante de nossos olhos.

Entendemos que a escola do campo tem o compromisso de contribuir para a formação do novo homem e da nova mulher capazes de lutar pela transformação social, que significa a apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado, construir novas relações que implicam colocar os sujeitos e o conhecimento em movimento, afirmar valores e ter uma ampla e comprometida visão de mundo.

No que se refere ao conhecimento, é preciso compreendê-lo na perspectiva histórica, ou seja, a serviço da emancipação humana e, que para a Educação do Campo significa colocar em diálogo o conhecimento científico com os conhecimentos populares, e ainda, assumir que todo sujeito é sujeito de conhecimento, ou seja, todo conhecimento científico é constituído de certo senso comum, bem como todo senso comum traz a indicação do conhecimento científico.

Por isso é que uma gestão democrática e participativa parece ser fundamental em um espaço em que a escola é elemento agregador para outros acontecimentos. A educação é uma construção coletiva e o que se estabelecer como meta dentro do espaço escolar passa a ser relevante no ambiente do educando e na relação com seus familiares. Gerir a escola do campo significa, pois, adentrar em um universo que mescla uma vida contemporânea, o conhecimento científico com o conhecimento popular e a inserção de novas tecnologias. Tal desafio só pode ser vencido com decisões coletivas para reafirmar a palavra democracia, uma vez que caminhar de mãos dadas no processo educacional traduz mais do que aprender e ensinar coletivamente, traduz um ponto de partida para a transformação da sociedade.

Referências

BRASIL. MEC. Brasil. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, DF, 2002.

_____. MEC. Brasil. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, DF. Fevereiro de 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do campo": texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

GONÇALVES, Juçara dos Santos. CARMO, Raimundo Santos do. **Gestão escolar e o processo de tomada de decisão**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2001. Disponível em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/Gestao_Escolar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

LIMA, Luciano C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Apresentação**. In: **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). Brasília: O Instituto, 1981.

Planos de Estudo da E. E. E. F. Dr. Edmar Kruel. Joia, RS, 2010.

PPP- Projeto Político Pedagógico da E. E. E. F. Dr. Edmar Kruel. Joia, RS, 2010.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Maria do Socorro, **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. (mimeo).

GT **Educação Profissional**

Avaliação na educação profissional técnica de nível médio: um desafio a ser vencido

Rubin, Maria Cristina Librelotto¹

Silva, Ana Lucia Freitas da Rosa²

Introdução

Segundo Gomes e Marins (2004), na educação profissional, o professor, em diversos momentos de sua docência, acaba por necessitar congregar duas necessidades-chaves à sua tarefa: primeiramente a necessidade do conhecimento específico de sua área técnica, e também a demanda por saberes pedagógicos que o capacitem como docente.

Esta dualidade vivida pelo profissional da Educação Profissional é, atualmente, percebida como um problema que deve ser enfrentado diante da dificuldade real em encontrar profissionais que sejam duplamente qualificados como o desejado. Além disso, enfrenta-se ainda o dilema da carência de profissionais que possam se dedicar integralmente à atividade docente pois a maioria trabalha durante o dia e somente à noite pode ministrar aulas nos cursos técnicos. A insuficiência do mercado de

¹ Professora Licenciada em Química pela UNIJUI; Especialista em Supervisão Educacional e em Educação Ambiental – Integrante do Setor Pedagógico da 9ª CRE- Cruz Alta/RS; cristinalibrelotto@gmail.com.

² Professora Licenciada em Pedagogia pela UNICRUZ; Especialista em Supervisão Escolar - Ênfase em Gestão Escolar - Integrante do Setor Pedagógico da 9ª CRE- Cruz Alta/RS; annalusilvas@gmail.com.

trabalho, somada à alta rotatividade e ao tempo escasso para reuniões e estudos de grupo dificulta diretamente a troca de ideais e o planejamento em conjunto, atividades tão essenciais no processo pedagógico.

Em meio a este processo está a questão da avaliação, um processo crítico no percurso educacional do aluno e também na qualidade do ensino. Como afirma Chueiri (2008, p. 52), “a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos”. Esta dimensão da avaliação enfatiza o papel do professor em atribuir sentido e significado à avaliação, ao mesmo tempo em que pode manifestar a base dos seus próprios conhecimentos e concepções acerca do tema.

Desta forma, este texto tem por objetivo discutir os desafios enfrentados por professores das escolas técnicas da *9ª Coordenadoria Regional de Educação de Cruz Alta* (CRE-Cruz Alta) que foram explicitados durante os encontros do Grupo de Trabalho da Educação Profissional. Para tanto, foi realizada a análise de Atas de alguns destes encontros proporcionados pelo Programa de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na qual a avaliação foi uma das temáticas discutidas e problematizadas pelos professores das escolas, bem como os formadores. Fazendo uso do material produzido, pretende-se apontar o trabalho interdisciplinar coletivo como uma perspectiva que pode auxiliar os profissionais da Educação Profissional a realizar um processo de avaliação mais coerente com as particularidades do aluno e do contexto social deste nível de ensino.

Avaliação educacional: entre a realidade e o ideal

Dependendo da concepção adotada, a avaliação poderá ou não exercer um papel importante na transformação do ensino, da instituição, do curso e do programa em si. Ela deve tornar-se uma constante no

processo educacional, envolvendo elementos que vão além do aluno e seu desempenho (Batista; Gurgel; Soares, s.d.).

Guiados pela preocupação de buscar ampliar a compreensão acerca da avaliação e de discutir as formas usadas no processo de ensino e aprendizagem, foi solicitado aos professores que integraram o GT da Educação Profissional que respondessem às seguintes questões: *Quais os instrumentos usados para avaliação e com qual objetivo? Cite aspectos positivos da avaliação e Dificuldades/Negativos*. Os professores que participaram do GT integram o corpo docente de quatro Institutos Estaduais de Educação que oferecem cursos técnicos pertencentes à 9ª CRE-Cruz Alta nos municípios de Tupanciretã, Salto do Jacuí, Ibirubá e Cruz Alta; e foi a partir de seus contextos que fluiu o relato e a discussão. Segundo eles, os instrumentos utilizados são provas, trabalhos/pesquisa/projetos, aulas práticas, relatórios a partir de visitas técnicas, seminários, e aspectos quantitativos e qualitativos/subjetivos (frequência, responsabilidade, interesse, ética).

Outros ainda acrescentaram o estudo dirigido, que se conclui com uma avaliação escrita no final de todas as etapas do curso, antes que os alunos sejam encaminhados para estágio curricular obrigatório, contemplando conhecimentos e conceitos básicos das diferentes disciplinas para realizar e qualificar sua prática. Para os alunos que encontram dificuldades no seu percurso, é oferecida uma recuperação das diferentes lacunas detectadas nesse processo.

O grupo também relatou que esses métodos de avaliação são utilizados com o objetivo de desenvolver não somente competências e habilidades que estão instituídas nos Planos de Curso dos cursos técnicos, mas também a formação integral do futuro profissional egresso dos cursos técnicos. Outra preocupação relatada pelo grupo não é em relação à quantidade, e sim à qualidade de alunos aprovados, dilema que o professor da EP enfrenta face à demanda por produtividade exigida pelo mercado de trabalho e as tentativas de formação para um mundo de trabalho que amplie a dignidade humana e possibilite a formação do cidadão.

Frente a esta questão, se encontra a problemática de como avaliar adequadamente estes alunos para que a aprovação seja realmente uma

decisão adequada e não uma ação-reflexo da pressão da produtividade exigida aos professores e muitas vezes fomentada pela própria ansiedade do professor em relação ao sucesso dos seus alunos.

Como a prova e a avaliação em forma de exame acabam sendo os meios mais frequentes utilizados pelo professor como avaliação, questionou-se a necessidade da prova para a avaliação e como seria se ela não fizesse parte do processo ou se fosse usada como instrumento de diagnóstico para avanços e o repensar da proposta metodológica do docente. Alguns professores se declaram não adversos às provas, mas que este também deve ser um instrumento acompanhado de outros, tais como trabalhar com projetos de pesquisa e apresentá-los em forma de seminários que são avaliados por todos os professores no coletivo. Parece ter sido consenso do grupo que quando todos constroem os critérios de avaliação juntos é mais fácil de avaliar.

Opiniões diversas sobre a avaliação foram surgindo no grupo, o que se apresenta como que um processo profícuo quando estamos num GT de formação continuada. Defende-se que um dos princípios fundamentais para que as mudanças na educação possam se frutificar, é dar-se conta da ação desenvolvida e presente na escola, e que ela seja compartilhada para posterior problematização e busca de superação e avanço. Ao defender a prova como sendo mais segura os professores a colocam como sendo o instrumento que ainda permite uma maior “segurança” para eles, pois o estudante a aceita como referencial para “medir” sua aprendizagem.

A avaliação única de prova ou exame, se por um lado retira a subjetividade de uma avaliação aberta sem prova ou com outros instrumentos, e avalia objetivamente e precisamente o conhecimento do aluno sobre determinado campo de saber, por outro, pode ser criticada por ser uma ferramenta que não é capaz de avaliar o aprendizado como um todo, pois deixa de fora a criatividade e a capacidade do aluno em demonstrar seu conhecimento de formas variadas.

Nesse sentido, a discussão sobre a avaliação em conjunto pelos professores volta à cena. Os professores formadores salientam que os instrumentos de avaliação são diferentes para cada professor, porém a construção deve ser no coletivo dos professores de cada curso. Os

critérios de avaliação devem ser pensados de forma que oportunizem um aprendizado dos alunos com qualidade e oportunidade para todos. A elaboração de critérios de avaliação no coletivo ajuda a garantir uma avaliação mais qualitativa e oportuniza a formação integral, que é foco da ação pedagógica nos cursos de Educação Profissional na atualidade.

Em uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e pela avaliação do aluno. A avaliação alimenta o processo oportunizando ao professor e ao aluno saber sobre o que foi ensinado e aprendido. Para melhorar o processo é necessário realizar um trabalho interdisciplinar onde as disciplinas não sejam fragmentadas e que, como consequência, a avaliação do aluno não seja uma decisão individual de um professor, mas sim do grupo interdisciplinar que constitui o coletivo da escola.

Muitas são as dificuldades encontradas pelo professor ao desenvolver sua prática em sala de aula, e a avaliação é uma delas. É um assunto polêmico, que tem gerado pesquisas e tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico. Além disso, influencia a vida das pessoas, podendo abrir ou fechar portas. O professor deve estar ciente de que o aluno precisa participar da construção de seu próprio conhecimento, e que a avaliação não se reduz apenas a atribuir uma nota e sim, deve ser um processo de avaliação que consista em diagnosticar se o aluno está tendo uma aprendizagem real e em que grau se dá essa aprendizagem, quais seus avanços e dificuldades, para poder ajudá-lo a avançar na construção de seu saber.

Considerações finais

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica está no topo das atenções e preocupações dos professores, pois emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça, atingindo todos os atores de uma maneira ou de outra, ora como sujeitos avaliadores ora como objetos de avaliação.

A avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. Sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo contínuo. Esta ideia é reiterada por Chueiri (2008) quando ela relembra que a avaliação, sendo uma prática formalmente organizada e sistematizada no contexto escolar, permeia todo o processo pedagógico. Realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais que são fundamentais quando se almejam a formação de sujeitos atuantes na sociedade e que possam se constituir pelo trabalho e pelo mundo no qual se encontram inseridos. Assim, a avaliação pode servir como manutenção ou como transformadora do processo de aprendizagem, do contexto educacional e da sociedade.

Além disso, ao avaliar o progresso dos alunos, o professor obtém importantes informações sobre seu próprio trabalho, fornecendo dados para ele repensar, replanejar sua atuação pedagógica, visando aperfeiçoá-la, de modo que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem. Isto só será possível quando a escola disponibilizar momentos para que os professores possam discutir e planejar e estudar coletivamente. Propor e desenvolver aulas interdisciplinares, discutir o que avaliar e quais instrumentos utilizar para que essa avaliação seja mais eficaz. Finalmente, a avaliação não deve ser focada em resultado ou processo de medida de aprendizagem, mas deve ser uma prática de investigação e interrogação do processo pedagógico.

Referências

Atas de Reunião Técnica – 9ª Coordenadoria de Educação de Cruz Alta (arquivo interno).

BATISTA, Helenildes, Maria; GURGEL, Carmesina, Ribeiro; SOARES, Luciana. **A prática pedagógica da avaliação escolar:** um processo em constante construção. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PDF>. Acesso em: 5 nov. 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr., 2008.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

A interdisciplinaridade promovendo o empreendedorismo

Elaine Teresa Hass³

Elisabeth Campos Makvitz Machado⁴

Gelson Antonio De Paula Reis⁵

Iara Graciele Matje De Campos⁶

Sonia Regina Obermeier⁷

Introdução

A interdisciplinaridade apresenta-se como uma proposta de desenvolver um trabalho que relacione o conteúdo de uma disciplina ou componente curricular com outras áreas do conhecimento em favor do desenvolvimento da aprendizagem. Na trajetória humana, o domínio

³ Elaine Teresa Hass - Graduada em Direito com Habilitação em Educação, Especialização em Direito - Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - E-mail: ezthaas@via-rs.net.

⁴ Elisabeth Campos Makvitz Machado - Graduada em Administração com habilitação em Contabilidade - Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - E-mail: elisabeth_makvitz@yahoo.com.br.

⁵ Gelson Antonio De Paula Reis - Graduado em Contabilidade, Especialista em Controladoria e Mestre em Engenharia de Produção - Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Email: greis98@yahoo.com.br.

⁶ Iara Graciele Matje de Campos - Licenciada em Letras, Especialista em Educação - Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - E-mail: iaragram@yahoo.com.br.

⁷ Sonia Regina Obermeier - Licenciada em Estudos Sociais e Pedagogia, Especialista em Pedagogia em Gestão - Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - E-mail: Soniaobermeier@yahoo.com.br

do conhecimento e das habilidades sempre ocupou lugar de destaque. Historicamente, integra as bases de uma sociedade que se dedica permanentemente a desenvolver o processo de forma humanizada.

Para Heloísa Luck (1994) interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A adesão ao tema interdisciplinaridade remete à necessidade de rever as metodologias praticadas em especial nas escolas com cursos profissionalizantes, onde o processo de formação deve ser continuado, buscando as diferentes perspectivas de diferentes saberes, questionando o conhecimento e seus limites.

No contexto do mundo do trabalho, a hipótese de evidenciar a interdisciplinaridade como alternativa de apoio para desenvolver o empreendedorismo através da utilização de um Plano de Negócio na base curricular de um Curso Técnico em Contabilidade da rede estadual de ensino, promovendo a força de trabalho autônomo como agente modificadora da sociedade. O empreendedor é capaz de tornar um sonho em realidade e fazer uma ideia tomar forma e obter sucesso deste trabalho.

A problematização que motiva a descrição do relato para atender ao Programa de Extensão Universitária na Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica da Região Macro Missioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul é: Como a interdisciplinaridade pode interagir através do desenvolvimento de um Plano de Negócio para promover o empreendedorismo?

Em atenção à problematização exposta, o relato desenvolvido pelo GT da Educação Profissional tem como objetivo apresentar o Plano de Negócio como atividade interdisciplinar para promover o empreendedorismo em seu educandário junto ao Curso Técnico em Contabilidade do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

A interdisciplinaridade é uma abordagem metodológica que consiste na busca sistemática de integração das teorias, dos instrumentos e das fórmulas de ação científica de diferentes disciplinas, com base numa concepção multidimensional dos fenômenos.

Nessa proposta, após a apresentação introdutória, será evidenciada a interdisciplinaridade junto à escola como referência para o desenvolvimento social; e em sequência a interdisciplinaridade expressa no Curso Técnico em Contabilidade exporá as principais perspectivas que envolvem a formação técnica e profissional. Sequencialmente apresentam-se as considerações finais e as referências que proporcionaram apoio no discurso do tema escolhido.

Desenvolvimento: A interdisciplinaridade na escola

Segundo Piaget (1981), interdisciplinaridade é o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências, tendo como resultado um enriquecimento correspondente.

A complexidade da realidade faz com que a reflexão seja ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem, onde novas propostas para o desenvolvimento do conhecimento sejam potencializadas em prol da educação humana. A inquietação dos educadores e pensadores da educação é como desenvolver alternativas para manter a integridade dos diferentes métodos que se apresentam para o desenvolvimento das ciências e da aprendizagem com as melhores práticas pedagógicas?

Neste relato, desenvolve-se uma abordagem exploratória e descritiva sobre as práticas interdisciplinares na educação profissional, onde objetiva-se compartilhar atividades pedagógicas realizadas junto ao I.E.E. Odão Felipe Pippi, no Curso Técnico em Contabilidade, as quais, de forma interdisciplinar contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Cabe salientar que a interação é uma maneira que possibilita a formulação do conhecimento de ordem crítica e reflexiva. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases promove a interdisciplinaridade como uma

alternativa contemporânea que promove o diálogo entre as ciências. Com a complexidade das diferentes realidades surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais com função orientadora das disciplinas e o desafio de incentivar o respectivo diálogo entre elas.

Os diferentes saberes clamam por diálogo entre si, levando os pensadores a reavaliar seus métodos.

Portanto, para sugerir uma proposta de interatividade para os diferentes componentes curriculares é preciso conhecer as suas diferentes perspectivas da interdisciplinaridade que promoverão a interligação com os diferentes saberes exercitando a síntese de um objetivo definido em um contexto amplo da plataforma curricular.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem pretensão de criar disciplinas, mas utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. A interdisciplinaridade tem uma função instrumental, onde recorre-se a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1997).

Para Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e, assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

A prática ou a realidade apropriada pelas instituições educacionais será eficiente e eficaz se sua base curricular estiver alinhada às metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

Na organização curricular a relação entre as partes e o todo é a razão pela qual é impossível compreender um sistema complexo apenas isolando suas partes. O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer as partes, como dizia Pascal, se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. (MORIN, 2003, p. 19).

Segundo Girardelli (2013), a prática docente baseada na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas, compartilhadas por várias disciplinas e sujeitos.

A importância da interdisciplinaridade surge com o próprio desenvolvimento científico-técnico que deu origem ao nascimento de numerosos ramos científicos. Essa dinâmica fez com que a necessidade de integrar situações e aspectos para criar conhecimentos seja cada vez maior. Graças à interdisciplinaridade, o objeto de estudo é abordado de forma integral e a elaboração de novos enfoques metodológicos para a resolução de problemas é estimulada.

A interdisciplinaridade no Curso Técnico em Contabilidade

A interdisciplinaridade é um conceito que vem complementar a contextualização, pois só se podem demonstrar as inter-relações entre diferentes saberes se os mesmos forem considerados no interior de seus contextos de origem e de aplicabilidade, criando um novo significado para o trabalho em educação.

Conforme Fazenda (1994), uma sala de aula interdisciplinar precisa:

- Reorganizar o *espaço*, permitindo o trabalho corporativo do grupo;
- Redimensionar o *tempo*, com a criação de calendário especial de atividades;
- Repensar a disciplina e ordem, pois num espaço criativo é comum a quebra de rotina e a transgressão de regras corriqueiras;
- Repensar a avaliação numa perspectiva de autoavaliação e de verificação do alcance dos objetivos a partir do próprio grupo, ou seja, corresponsabilidade no processo avaliativo.

Sequencialmente Pedro Demo (2001), complementa que a interdisciplinaridade vinga melhor em um grupo heterogêneo.

Não se pode pretender que interdisciplinaridade conjugue a superficialidade do conhecimento, porquanto conhecimento mais profundo é sempre especializado. Combatemos o excesso de disciplinarização, porque estreita demais o olhar ao aprofundá-lo mais verticalmente. Mas mantém-se a necessidade de especialização, porque é o preço da profundidade. Neste sentido, a interdisciplinaridade não quer prejudicar a verticalização do conhecimento e, sim, mas alargar até onde possível sua horizontalização. É por isso que trabalho interdisciplinar é, mais propriamente, coisa de grupo. [...] Não interessa somar saberes similares, mas díspares, capazes de ver o que outros não vêem. Trata-se, pois, de somar profundidades, que poderiam iluminar a questão tanto mais. Dentro do grupo, espera-se que cada membro cumpra seu papel, ou seja, dê conta de sua especialização. O matemático espera que o sociólogo lhe traga o que a melhor sociologia possível teria a dizer e vice-versa. Faz pouco sentido um se meter a substituir o outro. Pois serão todos superficiais e banais. (DEMO, 2001, p. 135).

Para continuar pensante e inovador é necessário ser pesquisador. Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, perseverança, paciência e a confiança na experiência. (GIL, 2002, p. 128).

Esse professor pesquisador precisa mudar radicalmente sua prática docente. Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. (PERRENOUD, 1998, p. 98).

O educar pela pesquisa necessita ter qualidade formal. Significa que os conhecimentos necessitam ser fundamentados teórica e empiricamente, exigindo, além disto, formulação e envolvimento pessoal dos sujeitos questionadores (DEMO, 2001).

A metodologia de projetos é parte integrante da ação empreendedora, pois as perspectivas dos componentes curriculares contribuem para o desenvolvimento crítico de novos conhecimentos e práticas que buscam o equilíbrio entre o conhecimento geral e o específico.

A metodologia do trabalho interdisciplinar implica:

- Desenvolver a integração dos conteúdos e interação dos sujeitos envolvidos com a socialização e construção do saber.
- Dispor de um professor mediador, humanizado, formador e agente de inclusão social.
- Passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento.
- Superar a dicotomia entre o ensino e a pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências.
- Desenvolver ensino e aprendizagem numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Como relato de experiência das práticas pedagógicas junto ao Curso Técnico em Contabilidade, apresenta-se como atividade que contempla a interdisciplinaridade, a elaboração de um “Plano de Negócio”, como atividade prática que se desenvolve nas etapas do curso, onde é oportunizada aos estudantes a interatividade com os componentes curriculares resultando em uma culminância que prioriza o aperfeiçoamento do educando para o mundo do trabalho.

O Plano de negócio apresenta-se como “um guia para o planejamento do negócio que vai auxiliá-lo a programar essas tarefas”, segundo Jose Dornelas (2008). Em atendimento ao desafio de como tornar a escola um local de aprendizagem significativo, a utilização de meios que provocam a capacidade empreendedora de cada estudante vem se somar ao processo de aprendizagem.

A respectiva prática desenvolve a capacidade empreendedora e atende à proposta pedagógica, onde os componentes curriculares interagem durante a realização do Plano de Negócio. Para explicitar a adesão sobre o respectivo Plano, o SEBRAE oportuniza sua estrutura

básica para as devidas adaptações aos diferentes segmentos de negócio. O SEBRAE propõe o seguinte modelo:

- Capa
- Sumário
- Sumário executivo
- Descrição da empresa
- Planejamento Estratégico do negócio
- Produtos e Serviços
- Análise de Mercado
- Plano de Marketing
- Operações
- Plano Financeiro
- Anexo

Segundo o SEBRAE, um plano de negócio é um documento que descreve quais são os objetivos de um negócio e quais passos devem ser dados para que esses objetivos sejam alcançados, diminuindo os riscos e as incertezas. Um plano de negócio permite identificar e restringir seus erros no papel, ao invés de cometê-los no mercado.

É um documento formal que propõe a criação de um novo negócio ou mudança estratégica em um negócio existente – um novo direcionamento para a implantação de uma nova Unidade Estratégica de Negócio, o lançamento de um novo produto etc.

O Plano de Negócio serve para:

- Orientar a decisão do acionista ou acionista potencial;
- Orientar a ação dos executivos;
- Justificar pedidos de financiamento;
- Influenciar parceiros ou membros da comunidade de negócio;

Os componentes como a Contabilidade, instigam o controle e o monitoramento do patrimônio através das técnicas e normativas contábeis; o Direito promove a legalidade e a legitimidade dos atos e

fatos do universo empresarial; a Economia e Mercados evidencia a macro e a microeconomia, bem como suas relações, onde os empreendimentos estão inseridos; a Matemática e a Tecnologia de Informação desenvolvem a exatidão e a modernização dos processos na área de gestão de forma racionalizada; e a Área de Linguagem promove o uso e a clareza dos códigos que facilitam a evolução social e tecnológica considerando o estudante como agente modificador e centro de mudança após a apropriação do conhecimento construído para aplicação e realização de um objetivo específico.

Para um projeto interdisciplinar é importante:

- Quando todos os componentes curriculares ou disciplinas se colocarem de forma integrada para resolver um problema real.
- Para o sucesso dessa dinâmica faz-se necessário um detalhamento do planejamento, execução e avaliação.
- Tempo para reunir-se e verificar se as disciplinas se relacionam de forma ampla na compreensão do tema estudado.

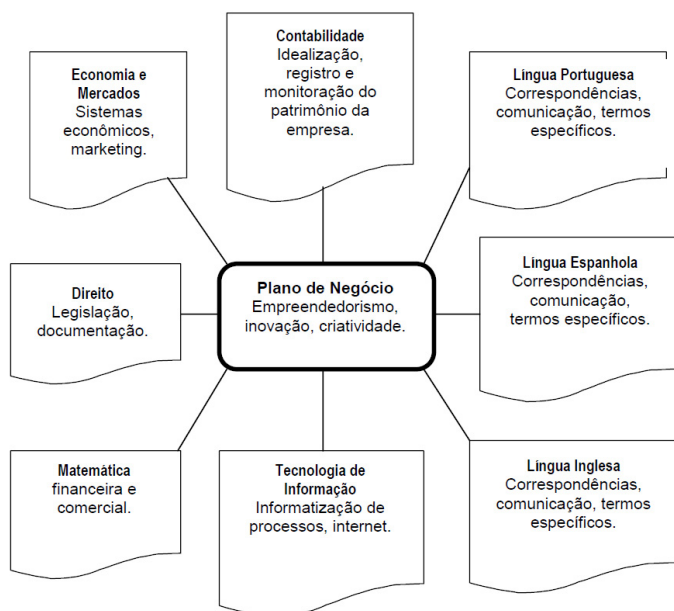


Figura 1 - Metodologia da Teia com os diferentes tipos de conhecimentos.
Fonte: Adaptado pelos autores.

Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem é um desafio constante para os educadores. A necessidade de desenvolver o aprendizado continuamente nos aproxima da condição de sermos humanizados e criativos. Os romanos já expressavam a preocupação com a evolução da humanidade “Qualis homo est ille qui orbem terrarum meliorem non facit? Tradução: *Que homem é o homem que não torna o mundo melhor?*” A educação se apresenta como melhor alternativa de desenvolvimento das boas práticas para o desenvolvimento humano.

Considerações finais

Em síntese, a interdisciplinaridade oportuniza ao educando exercitar a sua capacidade intelectual dentro e fora do ambiente escolar. Isso é possível devido à interação dos componentes curriculares. Vale ressaltar que não é necessário que haja o envolvimento de todos os componentes, mas sim que haja um maior número de disciplinas envolvidas.

O presente relato confirma a hipótese de evidenciar a interdisciplinaridade como alternativa de apoio para desenvolver o empreendedorismo através da utilização de um Plano de Negócio na base curricular de um Curso Técnico em Contabilidade da rede estadual de ensino, promovendo a força de trabalho autônomo como agente modificadora da sociedade.

O problema investigado foi a verificação de como a interdisciplinaridade pode interagir através do desenvolvimento de um Plano de Negócio para promover o empreendedorismo. E teve como objetivo apresentar o Plano de Negócio como atividade interdisciplinar para promover o empreendedorismo em seu educandário, junto ao Curso Técnico em Contabilidade do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

Em atendimento à problematização e ao objetivo propostos, para que seja feita a interdisciplinaridade, é importante que ela seja promovida por meio o mais aproximado possível da realidade do aluno, tal qual ocorreu com a elaboração do “Plano de Negócio” como prática profissional do Curso Técnico em Contabilidade. Atividade que evidenciou a evolução

do sujeito, que nos termos formais deve desenvolver, argumentar, fundamentar, propor e contrapor, exercitando suas iniciativas de sujeito capaz.

Portanto, como diz o educador espanhol Jurjo Torres Santomé, da Universidade de La Coruña, “a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar” (NOVA ESCOLA, n. 174, 2004).

Referências

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2014.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. Acesso em: 22 set. 2011.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DORNELAS, José *et al.*. **Planos de Negócios Que Dão Certo**. Tradução de Jorge Martins. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: SP, Papirus, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLI, M. F. **Qual é a diferença entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?** Manaus, AM. Fonte: Módulo II – Educação na diversidade e cidadania – Unidade 2. Publicado em 30 de maio de 2013. Disponível em: <http://artigosemovimento.blogspot.com.br/p/educacao-em-movimento_15.html> Acesso em: 18 out. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 19-42.

NOVA ESCOLA. A Revista do Professor. Janeiro/fevereiro de 2004. Ano XIX. n.169. São Paulo: Abril.

PERRENOUD, Phillippe. Das Diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *In*: **Análise Psicológica**, Lisboa, n. 1, Vol. II., 1998.

PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaridade et Mecanismos Comuns. *In*: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

SEBRAE. **Plano de Negócio – Modelo Sebrae**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae>>. Acesso em 18 out. 2014.

O desafio do ensino médio politécnico

Dione de Brum Nascimento Kowalski⁸

Para falarmos deste grande desafio temos que contar desde o princípio como tudo ocorreu, mesmo que em certos momentos nos tornemos repetitivos, embora às vezes a repetição se faz necessária para esclarecimentos.

Era meados de outubro de dois mil e onze e a Coordenadoria Regional de Educação nos enviou um documento-base intitulado “Proposta Pedagógica para o ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)”, para que o estudássemos. Na mídia começaram a surgir comentários sobre essa proposta: o CPERS Sindicato manifestou-se contra; as primeiras indignações foram surgindo. Os alunos não gostaram de ampliar a carga horária, os professores até concordavam com a ampliação, mas não aceitavam perder espaço em suas disciplinas para a tal parte diversificada.

Enfim foi marcada a primeira reunião com os representantes da CRE para tirarmos as dúvidas sobre a proposta. Nosso primeiro encontro não foi nada bom, simplesmente nosso quadro de professores não se entendeu com o pedagógico da CRE, e literalmente a proposta foi rejeitada. Tanto que a escola entrou em greve, e o Grêmio Estudantil e pais nos apoiaram nessa tomada de decisão. Queríamos mais tempo para sentir a proposta, pois Paulo Freire já dizia: “A reflexão crítica sobre

⁸ Formada em Letras. Professora do I.E.E. São Francisco Xavier. E-mail: cdlk@ibest.com.br.

a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 1996. p. 24).

Pensávamos nos projetos e tínhamos medo da repetição; e alguns diziam: “vamos ficar fazendo sabão ou outras coisas da realidade de nossos alunos e tirar sua chance de passar no vestibular?” Mas não nos culpamos por agir assim, pois também somos de certa forma oprimidos da sociedade, acomodados e adaptados ao sistema opressor, e o novo nos incomoda, seja ele bom ou não.

Não teve forma a proposta, que foi aprovada e implantada. No início de 2012 nos reunimos para discutirmos as decisões; entendemos que brigarmos contra a proposta não nos traria benefícios, precisávamos estudar, entender e manter a qualidade da escola que sempre almejamos. Faríamos do nosso jeito, até por que então ninguém nos disse como tínhamos que proceder; o que mais ouvíamos era que a construção era nossa; que a proposta apontava nortes a serem seguidos, mas cabia a escola organizá-la.

Organizamos os horários, procuramos professores comprometidos para assumirem os seminários integrados, um de cada área do conhecimento, para abrangermos o máximo que podíamos. Não realizamos a pesquisa socioantropológica e nem entendemos a Avaliação em sua essência. Confessamos que vem sendo difícil assimilar tantas mudanças de uma só vez, pois não tínhamos um caminho seguro.

No recesso escolar tivemos uma formação esclarecedora em muitos aspectos: a pesquisa, os projetos, o interdisciplinar, a avaliação emancipatória. Mas transpor a teoria para a prática não é fácil. Sentimos que alguns professores pensavam: “isto tudo é problema do professor do seminário integrado, não temos nada que ver”. O professor do seminário sentia-se inseguro para conduzir os projetos e construir os pareceres, que de interdisciplinar tinham muito pouco.

Então tomamos uma importante decisão, talvez um passo gigantesco para nossa escola, mas de coragem. A coordenadoria nos orientou e mudamos nosso regimento da educação básica implantando a avaliação emancipatória desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Deixamos alguns itens que constam

no Regimento do Politécnico por acharmos melhor, mas mantivemos a essência.

Realizamos reuniões com os alunos, pais e funcionários explicando o novo sistema de avaliação. Iniciamos 2013 com todo o quadro de professores no mesmo barco, pelo menos quanto à avaliação. Realizamos a pesquisa socioantropológica em toda a escola e organizamos as redes de fala das quais compomos os planejamentos interdisciplinares.

Fizemos por série, e nas que conseguimos desenvolver todo o planejado foi excelente o resultado. É óbvio que não conseguimos em tudo o sucesso esperado, pois nossa escola tem aproximadamente 800 alunos, e são tantas as atividades que não alcançamos tudo que sonhamos.

Mudamos também a disposição das classes buscando com isso uma mudança de postura, deixar o individualismo para trabalharmos com o outro, para construirmos o conhecimento com o outro, juntos, para que realmente acontecesse a troca de experiências.

Cada professor buscou os seus instrumentos; alguns optaram pelos portfólios (mais da área de linguagens); os de matemática utilizam-se de provas, testes, trabalhos, mas com o olhar diferente; os trabalhos de pesquisa foram intensificados no sentido de o aluno construir seu conhecimento. Na área de ciências da natureza os diários de bordo ganharam seu espaço. Também teve o momento em que os professores e alunos se reuniram uma vez no trimestre para se inteirar dos temas e ver onde as aulas diversificadas poderiam dar seguimento.

Alguns professores reclamaram, mas buscaram novas alternativas. Ainda temos problemas com pareceres em bloco, com a ênfase no comportamento do aluno e não na aprendizagem. Eles querem uma formação especificamente para a construção de pareceres, que envolva o aluno como um todo.

Percebemos que os alunos do ensino médio receberam bem a proposta, as autoavaliações são conscientes e críticas, os conselhos participativos mudaram, o foco agora está na aprendizagem e não na vida particular do aluno. Porém os anos finais ainda não se adaptaram, mas estamos trabalhando nestas questões.

Orientamos que a autoavaliação é um processo individual do aluno, da sua relação com os diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem. A forma com que foi conduzida coube a cada professor definir dentro de sua disciplina. Pela primeira vez a escola parou para ouvir os alunos e os pais no conselho de classe participativo, e não é um exercício que estamos acostumados a fazer; ainda não aprendemos a lidar com as críticas, e nossa primeira reação é nos defender. No último conselho nos surpreendemos com os elogios das turmas para as mudanças dos professores, um sinal de que aos poucos estamos revendo nossas ações e práticas.

No último trimestre de 2012 criamos um Plano de Intervenção para recuperação de aprendizagem, onde, em parceria com as famílias, realizamos aulas extras para tirar dúvidas e rever conteúdos; e com isso nossa taxa de reprovação foi de 7% na escola toda, sendo que o maior índice de reprovação foi nos anos finais do ensino fundamental e não no ensino médio. Até o momento nossos professores se dispõem nos horários de “folga” a tirar dúvidas dos alunos para realização dos PPDA’s.

Alguns pais ainda não entenderam plenamente essa nova etapa da reforma do Ensino Médio e buscam esclarecimentos na escola. Infelizmente para muitos o que interessa é se seu filho passará de ano ou não; se está construindo sua aprendizagem de fato, não importa.

Por outro lado, é empolgante ouvir as discussões dos professores nos planejamentos de área sobre os projetos, sobre os pareceres, os PPDA’s. Ainda temos muito que construir, e muitos sentem-se sobrecarregados com os pareceres e toda a burocracia envolvida.

Agora aguardamos orientações novas que até final de outubro virão sobre a avaliação. Estamos ansiosos esperando as novidades. Já aprendemos que nada é impossível, basta termos um olhar diferenciado, buscando diferentes formas de avaliar.

Ainda não chegamos ao fim da implantação do ensino médio politécnico: 2014 é o terceiro ano, e nem podemos afirmar que a proposta continuará, pois será um ano eleitoral. E se mudar o governo com a rejeição que sabemos que existe ao projeto, ele sobreviverá?

Também não teremos ao final de 2014 os dados reais do sucesso ou insucesso do projeto. O que podemos afirmar é que tudo mexeu com

a estrutura da escola, com o modo de perceber a educação, em especial a concepção emancipatória enquanto proposta avaliativa.

Talvez a proposta seja profunda demais e nossa sociedade não esteja preparada. Como Paulo Freire diz, temos que acreditar na mudança, mesmo que ela ocorra aos poucos e lentamente, mas que não deixe de fluir. Sigamos confiantes que essa mudança é para realmente transformar a Educação, reafirmando que o aluno é protagonista de suas ações.

A escola democrática que queremos, tem que ter sua concepção teórica-metodológica clara em seu projeto político administrativo pedagógico para não se tornar refém de cada governo que assume e queira deixar sua marca.

Acreditamos na avaliação emancipatória, mas temos a consciência que ela não está sendo desenvolvida na escola como deveria. Temos muitas dúvidas que devem ser temporárias porque estamos sempre em busca de respostas, e também sabemos que estas respostas podem ser provisórias. Precisamos de rigor metodológico, ter em mente que nossos instrumentos de coletas de dados para a avaliação devem ser diversificados; e que servem de acompanhamento de um processo no qual também estamos sendo medidos.

Avaliamos conforme nossa capacidade de perceber nossos alunos, seus limites, as diferentes formas de aprendizagem; o tempo de cada um; nossa habilidade de mudarmos a metodologia para alcançarmos todos; de ver além da nota; do conceito; de estimular a descoberta. Que cada conselho de classe sirva de replanejamento para nossas ações. Quando recebemos um aluno “problema” não podemos pensar: não tem solução; temos que buscar alternativas para que não seja mais assim, que realmente consigamos transformá-lo em alguém melhor, com estímulos e motivado para mudar sua realidade.

Como Luckesi (2011) coloca na introdução de seu livro, precisamos compreender que a avaliação está junto com o nosso fazer pedagógico. “A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico”.

Aprender é direito de todo o aluno e simplesmente a principal razão da invenção da escola; temos a nobre missão de assegurar a construção do conhecimento, que na verdade representa um grande

desafio para a escola pública devido às dificuldades que ela enfrenta em muitos contextos.

Retrocedendo um pouco historicamente, quando os alunos terminavam o ginásio tinham que optar para os três anos seguintes entre o “científico ou clássico”, dependendo de sua escolha profissional.

No científico a ênfase era a matemática e as ciências da natureza e no clássico o latim e a literatura. As duas opções profissionalizantes eram o curso normal (magistério), aconselhado para as mulheres, e o técnico em contabilidade para os homens.

Após, houve a reforma do ensino e o “Ensino Médio” surgiu para formar mão de obra barata. O insucesso foi claro e os governantes buscaram uma solução. A Secretária Estadual Adjunta da Educação, Professora Maria Eulália Pereira Nascimento contextualiza o momento que vivemos; um momento de debate nacional sobre a efetivação ao direito à educação, pelo acesso, permanência e aprendizagem no Ensino Médio, que vem se materializando desde 2003. No Rio Grande do Sul, a partir de 2011, vem sendo implantada uma reestruturação curricular, o chamado Ensino Médio Politécnico.

Essa implantação tem a missão de: “Analisar, construir alternativas, ressignificar metodologias, resgatar o sentido da avaliação é compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na esfera pública, pois trabalhar com educação é, hoje, muito mais que prestar um serviço público, é atuar para garantir um direito!” (2013).

O Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, professor José Clovis de Azevedo, apresenta os motivos que levaram ao processo de reestruturação curricular do ensino médio na rede estadual de ensino.

Além das elevadas taxas de reprovação e abandono no ensino médio, a educação neste nível era considerada a “Educação Bancária”, em que a avaliação é “geralmente transformada em um instrumento de poder do avaliador sobre o avaliado, não se constituindo em diagnóstico tomado como base para a busca de respostas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29).

O ensino médio politécnico é justificado por ter bases teóricas pautadas na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as

quatro áreas do conhecimento; na relação teoria e prática, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória e na politécnica como conceito estruturante do pensar e fazer. E tem como “tensionamento dialógico” dessas bases o Seminário Integrado. Cabe ressaltar que as horas aulas passaram de 2.400 para 3.000 horas.

De tudo isso o que observamos é que a maior dificuldade de adaptação de todos os envolvidos no processo foi e está sendo o aspecto relacionado à avaliação. Especialmente sobre a avaliação o Secretário Professor José Clóvis de Azevedo coloca:

Quanto aos processos avaliativos ressaltamos que o conceito de avaliação emancipatória adotado no EMP funciona como instrumento que potencializa a construção da aprendizagem discente. Compreende processo e produto como dois elementos indissociáveis. Reconhece a importância do sujeito no processo de aprendizagem, não como reprodutor, mas como o próprio centro da produção de conhecimento; coloca o sujeito como parâmetro de si mesmo no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Caracteriza o ensino e aprendizagem como processos interligados, indissociáveis, e de uma caminhada conjunta especialmente no que diz respeito às relações docente-discente (Azevedo, 2013, p. 38).

Uma bela teoria para a maioria dos professores que não concorda com o politécnico, mas questiona se realmente seria possível por em prática. O governo já o considera um sucesso e com bons resultados já no seu primeiro ano de implantação. A reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%; a aprovação passou de 66,3% para 70,4%. Espera-se mais em termos de taxas.

Esta não é a primeira reforma no ensino médio; veremos as reformas ocorridas que o próprio livro de *Reestruturação do Ensino Médio - pressupostos teóricos e desafios da prática*, organizado pelo Secretário de Educação José Clóvis de Azevedo e pelo professor Jonas Tarcísio Reis nos traz. A primeira reforma que consta é a chamada de Francisco Campos, que organizou o ensino profissional e comercial, e estabeleceu normas para modernização do ensino secundário nacional, sendo, ainda, uma educação para as elites.

Em 1942 ocorre a “Reforma Capanema” que forma os alicerces do ensino brasileiro, o ensino secundário e o ensino profissionalizante, separados e pensados para os jovens de classes sociais diferentes.

Nos anos 50 a mudança mais significativa foi que os concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento para tal. Na década de 1960, foi estabelecida a plena equivalência entre os cursos, para todos os direitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico.

Os anos 70 trazem reformas decisivas; a transposição do ginásio como fase final do primeiro grau de oito anos; estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização nas áreas industrial, comercial e agrícola. Depois de uma década a obrigatoriedade passou ser facultativa. A partir de 1964 o MEC reorganizou o sistema educacional brasileiro com a contratação de assessores americanos, criando a disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino.

Quando Jarbas Passarinho assumiu o MEC, o Grupo dos Dez tinha a missão de atualizar o ensino, e assim o presidente Emilio G. Médici sancionou a Lei n. 5692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Dentre elas: obrigatoriedade e gratuidade do ensino de oito anos; ensino médio de três anos; núcleo comum de matérias obrigatórias.

A última reforma nacional veio com a LDBEN n. 9394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. Em 1998 foram formuladas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No mesmo livro se faz uma análise das finalidades e interesses das reformas do ensino médio, consideradas sempre com interesses econômicos. E quanto à avaliação é colocado que: “[...] provas focadas na reprodução de conhecimentos transmitidos, com respostas visando a reprodução dos conteúdos dados, repassados sem possibilidades de questionamentos e expressões de dúvidas e classificatória nos seus resultados” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 123).

Esta avaliação descrita, tão bem conhecida por nós, são as “semanas dos provões” ou “provas finais” que decidem o futuro do aluno; aprovado ou reprovado. E este sistema ainda é defendido pelos professores que não questionam este modelo de anos que serve ao sistema capitalista em

que fomos criados. Somos inseguros; temos medo de perder o controle sobre os alunos, que só nos respeitam (muitas vezes) por medo e não por respeito mesmo.

No mesmo material⁹ temos uma reflexão sobre dois pontos fundamentais da mudança do ensino médio chamado de Politécnico; o aluno e o professor e “suas circunstâncias”. O jovem do ensino médio encontra-se num momento muito importante, ele sabe que ao final do ensino médio precisa tomar uma decisão quanto à sua futura profissão, e muitas vezes não se encontra maduro suficientemente para isto, o que gera um conflito.

Já os professores na sua grande maioria sentiram-se ofendidos com a mudança, pois falar que a qualidade da educação não está boa é dizer de certa forma que o professor não está cumprindo com o seu papel. Houve, e ainda há, uma situação de estranhamento, pois os conceitos utilizados não fazem parte do universo do professor hoje, o que mexe com suas estruturas, bem como o repensar suas ações perante a aprendizagem, na qual o aluno passa a ser agente do seu conhecimento.

Acreditamos que os dois pontos fundamentais da mudança estejam no Seminário Integrado e na avaliação emancipatória, que são considerados estratégias de mudança na busca da qualidade não só educacional, mas também social.

O Seminário Integrador organiza-se a partir da pesquisa socioantropológica na elaboração de projetos articulados com os eixos temáticos transversais. A avaliação emancipatória vem completar as mudanças que precisam do envolvimento de todos os professores, “dando aporte aos conhecimentos formais na resolução de problemas da vida dos alunos”¹⁰ (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 200). E qual é o item que fomenta nosso trabalho avaliação na perspectiva da teoria emancipatória? Das compreensões e das práticas.

⁹ No livro organizado pelo Secretário de Educação José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarciso Reis que é composto de diversos artigos sobre o ensino médio politécnico, nos referimos ao texto de Iara Borges Aragonez; “Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real”.

¹⁰ Do mesmo livro, agora nos referimos ao artigo “ensino médio politécnico de paradigmas” de Vera Maria Ferreira.

Enfim a proposta do novo ensino médio (EMP) - Ensino Médio Politécnico não requer condições físicas das escolas nem recursos humanos do ponto de vista pedagógico; tendo três grandes desafios.

- Conscientizar a todos os envolvidos de que este é o caminho para a superação das dificuldades e qualificação do ensino.
- Dar o apoio aos professores da rede através de formação continuada para que eles possam estar seguros das mudanças.
- A construção de cada escola, em um trabalho coletivo, reflexivo de superação das dificuldades.

É um projeto pensado para as classes populares, pela inserção social destas, resgatando a função social da escola pública, muitas vezes, esquecida pela ilusão de preparar todos igualmente para o enfrentamento dos vestibulares, sendo um ensino conteudista e excludente o tempo todo.

Particularmente, acreditamos na proposta, mas temos falhas que devem ser revistas. Cada trimestre é novo, por isso, deve ser revisto, elaborado e analisado. Não é fácil mudar, mas só com muita dedicação, responsabilidade e acima de tudo compromisso com a proposta ela dará certo. Não estamos dizendo que a escola tradicional foi um erro histórico, mas esse “modelo de acumulação capitalista fordista-taylorista formando indivíduos com capacidades essenciais para o seu funcionamento e promovendo a seleção social” (MOSNA, 2013, p. 224)¹¹, não serve mais para nossa sociedade; simplesmente porque ele não atende às demandas de agora e não está mais dando resultado; basta observar os índices da educação.

Mesmo que o capitalismo continue, que cada vez estejamos mais consumistas, existem novas demandas e novas funções para a escola. Vivemos grandes transformações tecnológicas, os valores não são mais os mesmos, as estruturas familiares mudaram, e são muitas as transformações. E segundo Mosna (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 226), “A avaliação classificatória é a coluna vertebral que sustenta a estrutura anacrônica e obsoleta da escola.”

¹¹ Artigo “Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do ensino médio.” De Rosa Maria Pinheiro Mosna, do livro reestruturação do ensino médio.

E é esta “coluna” que se quer mudar; para que de fato possamos ter cidadãos, críticos, responsáveis e que possam e queiram mudar a sociedade para melhor, buscando qualidade de vida, assegurando um real valor na coletividade, sendo intérpretes de sua história e reafirmando seus valores.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcisio (Org.). Reestruturação do ensino médio : pressupostos teóricos e desafios da prática / organização. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Publicação: 1996; Digitalização: 2002. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Interdisciplinaridade e transversalidade nas experiências de saúde e segurança do trabalhador e no ambiente de trabalho

Clarissa Weinmann Nava¹²

Giovani Bottega¹³

Naureli Medeiros Marques¹⁴

Rogério Luis Justen¹⁵

Rubilar do Nascimento Ferreira¹⁶

Valdeci de Almeida¹⁷

Introdução

Em 1999, o MEC publica a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, neles, propõe a interdisciplinaridade e a

¹² Engenheira Civil Pós-Graduada, em Segurança do Trabalho - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. E-mail: clarissa.weinmannnava@gmail.com.

¹³ Técnico em Eletrotécnica - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. E-mail: giovanibottega2@yahoo.com.br.

¹⁴ Tecnólogo em Gestão Ambiental - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. E-mail: naumarques@gmail.com.

¹⁵ Técnico em Eletrotécnica - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. E-mail: rogeriojusten@hotmail.com.

¹⁶ Engenheiro Eletricista Pós-Graduado em Segurança do Trabalho - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. E-mail: rubilarferreira@gmail.com.

¹⁷ Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial, Técnico em Eletrotécnica - Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas, E-mail: vd.almeida@bol.com.br.

transversalidade como meio de motivar o aluno e dar significado ao que é ensinado em sala de aula. Um dos enfoques dos PCN é a cidadania. Faz parte das diretrizes curriculares a formação de um cidadão pleno, capaz de interferir no mundo em que vive melhorando-o. E para interferir no seu mundo, torna-se necessário visualizar diferentes soluções para um mesmo problema, optando por aquele que for mais coerente. Para isto, não resta dúvida, é necessário que o “cidadão” formado pela escola tenha muito conhecimento, mas também que saiba usar este conhecimento. Então, segundo os PCNs, a escola deve englobar questões sociais e problemas cotidianos do educando, para que os objetivos de educação sejam atingidos. Incluir questões e temas da realidade local ou regional tais como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual etc. em aulas de ciências, possibilita que o ensino se torne de maior significação para o educando, favorecendo a reflexão e intervenção na realidade. Desenvolver as aulas a partir de fatos trazidos pelos alunos também parece ser importante. Para isso, a contextualização do conhecimento tornou-se um dos principais conceitos dos PCNs.

No contexto dos temas, a transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que busca uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-los, portanto os temas transversais servem para ampliar o conhecimento do aluno fazendo com que as discussões de sala de aula ultrapassem os limites da disciplina e se ampliem para um universo cada vez maior.

Saúde e segurança do trabalhador

A Educação Técnica de Nível Médio Integrado da Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas, tem como objetivo formar profissionais para o mundo de trabalho tornando-os aptos a supervisionar, conferir e aplicar tarefas referentes ao setor ou departamento ao qual atuam. Para tanto, aplica procedimentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança, meio ambiente e saúde.

Utilizamos metodologia adequada para introduzir e facilitar a adoção de boas práticas de gestão para prevenção de acidentes e doenças no ambiente de trabalho onde o aluno for trabalhar, com sistematização das ações desenvolvidas no ambiente de trabalho, aplicação do conceito de melhoria contínua, focalização como um dos objetivos da empresa e, principalmente, a superação dos requisitos mínimos de segurança e saúde no trabalho estabelecidos pela legislação brasileira.

Sob todos os aspectos em que possam ser analisados, os acidentes e doenças decorrentes do trabalho apresentam fatores extremamente negativos para a empresa, para o trabalhador acidentado e para a sociedade.

Anualmente, as altas taxas de acidentes e doenças registradas pelas estatísticas oficiais expõem os elevados custos e prejuízos humanos, sociais e econômicos que custam muito para o País, considerando apenas os dados do trabalho formal.

O somatório das perdas, muitas delas irreparáveis, é avaliado e determinado levando-se em consideração os danos causados à integridade física e mental do trabalhador, os prejuízos da empresa e os demais custos resultantes para a sociedade.

A incorporação das boas práticas de gestão de saúde e segurança no trabalho contribui para a proteção contra os riscos presentes neste ambiente, prevenindo e reduzindo acidentes e doenças e diminuindo consideravelmente os custos.

Além de diminuir os custos e prejuízos, torna a empresa mais competitiva, auxiliando na sensibilização de todos para o desenvolvimento de uma consciência coletiva de respeito à integridade física dos trabalhadores e melhoria contínua dos ambientes de trabalho.

A experiência mostra que um bom ambiente de trabalho contribui, sobremaneira, para aumentar a produtividade, porque permite e facilita o planejamento da produção, melhora a comunicação interna e as relações de trabalho, aumenta a confiança e a autoestima, alicerça o comprometimento de todos e a cooperação.

Enfim, todos só têm a ganhar com a gestão de saúde e segurança no trabalho: os trabalhadores, a empresa e o País.

A Segurança do Trabalho, de maneira formal, não pode ser definida como uma área especializada de conhecimento. Transcende as áreas formais trabalhadas na escola e, por isso, não pode estar incluída como um componente curricular, mas, devido à sua importância, precisa estar sempre presente como um tema transversal, em cada componente.

A principal função do trabalho da escola através do Sistema de Segurança do Trabalho, de acordo com os temas transversais que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é “[...] contribuição para a formação de cidadãos plenos, capazes de decidir e atuar sobre a realidade de modo ético e comprometido com a vida, com a sociedade local e global” (BRASIL, 1998).

A fragmentação do saber, representada pelas especializações do conhecimento, aprofundou a compreensão das partes, porém o ambiente precisa ser compreendido em sua totalidade, e é através da Interdisciplinaridade que se pode assimilar plenamente o equilíbrio dinâmico do ambiente.

Conhecimentos fundamentais para prática da segurança do trabalho

Durante o curso são trabalhados conhecimentos para a prática da Segurança do Trabalho, como a formação da CIPA (Comissão Interna de Acidente de Trabalho), Mapa de Risco, uso de EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) e EPCs (Equipamentos de Proteção Coletiva), e Sipat (Semana Interna de Prevenção de Acidente de Trabalho).

CIPA

Simular o ambiente escolar com a realidade da empresa onde se vai trabalhar. Para isso o aluno passa a ser um “Cipeiro”.

A CIPA caracteriza-se como uma comissão interna de prevenção de acidentes e conta com a missão de conscientizar todos os seus

colaboradores sobre possíveis riscos de acidentes no ambiente de trabalho.

O Ministério do Trabalho (BRASIL, 2014) prevê que “É de direito dos trabalhadores, de acordo com o Decreto-lei n. 7.036, artigo 82, cujo número seja superior a 100, contar com uma comissão interna (representantes dos empregados) a fim de desenvolver ações educativas e preventivas de redução de riscos de acidentes”.

O papel dos chamados “cipeiros” é o de estabelecer uma relação de diálogo e conscientização entre todos os funcionários da empresa, seja funcionários ou gerência, “visando a humanização do trabalho” e melhorar a condição deste, através de eventos anuais como a SIPAT (semana interna de prevenção de acidentes), que, por orientação do Ministério de Trabalho, “deverá divulgar e promover ações educativas de segurança e saúde no local de trabalho”.

Em seu contexto histórico, a CIPA, segundo Zocchio (1980), foi a primeira manifestação de atividades preventivas de acidentes de trabalho no Brasil, apesar de não ser uma instituição genuinamente brasileira, e o primeiro movimento de âmbito nacional e de caráter prático a proporcionar dispositivos legais para o funcionamento das CIPA's como parte de empresas privadas, que passariam a organizá-las em seus estabelecimentos.

MAPA DE RISCO

Nos locais de trabalho é necessário um mapa de risco que alerte ao trabalhador situações de risco que poderão acarretar malefícios à sua saúde. Elementos no processo de trabalho como: materiais, equipamentos, instalações e sua forma de organizá-lo, (arranjo físico, ritmo de trabalho, postura do trabalhador em relação ao equipamento, jornada de trabalho etc. podem minimizar riscos de acidentes. “À inspetoria de segurança (CIPA) cabe, identificar irregularidades presentes no processo, como sinal de alerta para desvios identificados eliminando ou neutralizando os riscos presentes e promovendo um ambiente de trabalho salubre e motivacional aos seus colaboradores”.



Figura 1 - Levantamento de risco para elaboração do Mapa

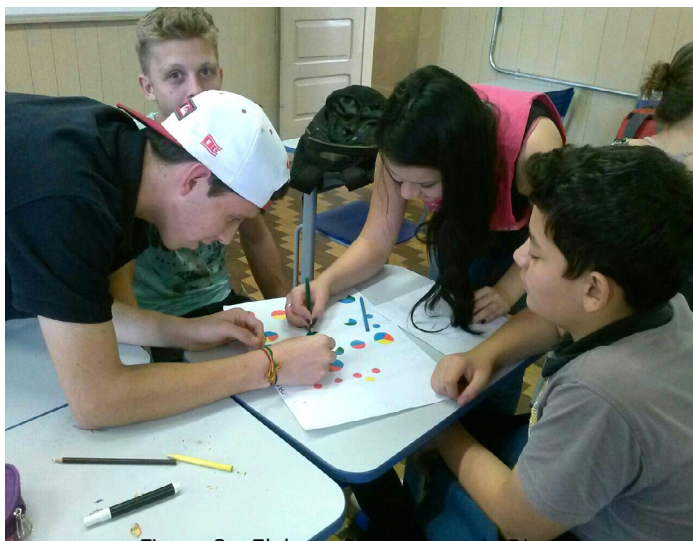


Figura 2 - Elaboração do Mapa de Risco

EPIs e EPCs

A saúde e bem-estar dos trabalhadores são recursos primordiais para o desenvolvimento tanto social e econômico quanto pessoal,

formando, assim uma importante dimensão ampliada da qualidade de vida.

Implantar estilos saudáveis de trabalho por meio da sensibilização quanto ao uso dos equipamentos de proteção individual e coletiva beneficiam o trabalhador, elevando o seu bem-estar e segurança a patamares mais altos. O desenvolvimento de pertencimento e compromisso para implementação de estratégias para os postos de trabalho saudáveis deve constituir um intento a ser alcançado.

Os equipamentos de proteção individual, conhecidos pela sigla EPI, são definidos pela Norma Regulamentadora número 6, aprovada pela Portaria n. 3.214/78, do Ministério do Trabalho, como: “todo dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho”. Do ponto de vista técnico e legal, para serem considerados como EPI, os equipamentos devem possuir um certificado de aprovação, denominado pela sigla C.A., expedido pelo Ministério do Trabalho. Esse certificado identifica que o equipamento passou por um processo de registro junto ao órgão controlador.

SIPAT

É uma semana voltada à prevenção, tanto no que diz respeito a acidentes do trabalho quanto a doenças ocupacionais. É uma das atividades obrigatórias para todas as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes do Trabalho, devendo ser realizada com frequência anual.

Tem como objetivos orientar e conscientizar os funcionários da empresa sobre a importância da prevenção de acidentes e doenças no ambiente do trabalho.

Na SIPAT, os assuntos relacionados com saúde e segurança do trabalho são evidenciados, buscando a efetiva participação dos funcionários e envolvendo, também, os diretores, gerentes e familiares, se possível.

Ela não deve ser vista como mero cumprimento da legislação, mas sim como a continuidade dos trabalhos voltados para a prevenção de

acidentes e doenças ocupacionais, onde a lucratividade está na promoção da saúde, no aumento da produtividade e na valorização da vida.

É nesta etapa que se concretizam todos os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Realizar a integração dos conhecimentos:

- Área de linguagem: Slogan da SIPAT (Semana Interna Prevenção de Acidente);
- Área da Matemática: Leitura, interpretação e execução de gráficos;
- Ciências Humanas: Consciência da prevenção, recondicionando a vida, melhorar a qualidade de vida;
- Ciências da Natureza: Meio Ambiente;
- Área Técnica: Uso correto de EPIs .
Aula de Desenho - Mapa de Risco;
Uso de máquinas (Eletrônica e Elétrica).

Exemplo das práticas de segurança do trabalho no laboratório de eletricidade

A segurança está em primeiro lugar no ambiente das práticas eletrotécnicas quando se trata de manter um local de aprendizado e trabalho saudável e produtivo, integrando um conjunto de metodologias adequadas à prevenção de acidentes de trabalho.

Avaliar os riscos é uma obrigação e um processo de promover uma atitude positiva dos futuros técnicos. Então a atenção voltada ao conhecimento de todos os equipamentos e ferramentas a serem usadas e também a interpretação de todas as normas e procedimentos de segurança, higiene e medicina do trabalho durante as tarefas de aprendizagem, trazem tranquilidade ao aluno do curso técnico.

A demonstração do manuseio e a análise das consequências, elaborada pelo professor da área envolvida, é forte didática empregada na formação de qualidade.

Assim, o mapa de risco é uma representação gráfica importante de um conjunto de fatores presentes nos locais de desenvolvimento das práticas de eletricidade, eletrônica e máquinas elétricas que podem acarretar prejuízos à saúde dos profissionais de eletrotécnica, e tem como objetivo informar uma situação de perigo através da indicação da localização, natureza e intensidade de um risco em um determinado ambiente.

O trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Instalações Elétricas, com caráter qualitativo, com o levantamento dos aspectos causadores de possíveis acidentes. Foram realizadas entrevistas com os professores das disciplinas que evidenciam as práticas do setor elétrico, através dos quais foi possível detectar quais as causas dos riscos e os efeitos que estes interferem na problemática em questão. Verificou-se que há uma grande preocupação e muita atenção para manter um ambiente seguro e saudável onde os alunos possam aprender os conteúdos fundamentais da eletrotécnica sem esquecimento da segurança no trabalho.

As disciplinas de Telecomunicações e Eletrônica contribuem para o melhor entendimento no uso das novas tecnologias que agilizam as práticas e o controle das atividades com segurança integradas aos conteúdos da eletrotécnica no ambiente de trabalho do âmbito educacional.

Ainda não havia uma série de procedimentos sobre os materiais e práticas aplicadas com segurança, no tocante aos registros de não conformidades ou de planejamento de atividades de manutenção. Foi observada a grande importância da elaboração e aplicação do mapa de risco e de uma atenção mais voltada à segurança do ambiente pesquisado. Percebeu-se a necessidade de melhorias na área de segurança no trabalho, a partir do diagrama de causa e efeito; e foi possível detectar quais as principais causas dos riscos na falta de segurança no ambiente de trabalho educacional avaliado. Com os resultados busca-se conscientizar aos usuários do ambiente, para que adotem normas de segurança no laboratório, obtendo um melhor desempenho em suas atividades.

Considerações finais

Na verdade, esses temas sempre estão presentes, e se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente. Tomemos como exemplo a ética. Não falar de aspectos éticos, em muitos casos, é uma omissão que por si só representa uma postura. Não apenas por palavras, mas por ações, a escola sempre fornece aos alunos uma formação ética. Podemos dizer o mesmo com relação ao meio ambiente de trabalho; o próprio tratamento dado ao ambiente escolar caracteriza a visão das pessoas que ali trabalham e pode ser parte importante na formação dos alunos sobre essa questão.

Acreditamos que para que os planos e projetos sejam eficientes e eficazes naquilo que se propõem, é necessário um olhar crítico da ação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Se todo o trabalho em Segurança do Trabalho estiver afinado e alinhado a esta nova perspectiva metodológica e se os profissionais de Educação conseguirem explicitar os vínculos de sua área com a questão de segurança, por meio de uma forma própria de compreensão desta temática, estaremos atuando como protagonistas na construção do mundo que queremos.

Referências

BRASIL.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2012.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, Rio de Janeiro. **Agenda 21**... Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORI, Regina; D'AMBOSIO, Ubiratan.

Temas e Educação em Valores Humanos. São Paulo: Petrópolis, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. 2014. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2014.

ZOOCHIO, Álvaro. CIPA: Histórico, Organização, Atuação. São Paulo: Atlas, 1980. p.13 – 14

Escola-Família

Altamiro Rossignollo¹⁸

Selmo Dalmaso¹⁹

Ronei Zarth²⁰

Roque Cardoso²¹

Introdução

A Educação vem passando por inúmeras mudanças, sempre com o intuito de encontrar meios que ofereçam aos alunos oportunidades e ou ferramentas que contribuam com sua aprendizagem. Essa pode ser uma estratégia para que se envolvam e signifiquem aquilo que fazem ou realizam na escola.

A Escola Guaramano, comprometida com a educação de qualidade, preparando seus alunos para a vida e para o mundo do trabalho, através do Projeto INTEGRAÇÃO ESCOLA-FAMILIA realizou um processo de mudanças, viabilizando uma melhor maneira de efetuar as práticas orientadas. Por meio desta proposta, os alunos da 6ª e 7ª séries tiveram

¹⁸ Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Licenciatura Plena em Pedagogia. Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

¹⁹ Técnico em Contabilidade; Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁰ Técnico em Agropecuária; Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²¹ Agronomia – Bacharelado. Científico Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

a oportunidade de fortalecer seus conhecimentos, tendo uma experiência a qual é fundamental no processo educativo.

O principal objetivo deste projeto foi desenvolver habilidades para o trabalho, criando responsabilidades no aluno para que ele possa construir sua personalidade, sendo capaz de articular, mobilizar e colocar em ação valores e conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento eficaz e eficiente de atividades, envolvendo competências básicas para a prática do trabalho, refletindo e articulando aptidões e experiências para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Durante o período de desenvolvimento deste projeto, proporcionou-se aos alunos uma maior participação da sua família na escola e da escola na sua família. Também, incentivou-se os alunos a aplicar na prática e em sua propriedade os conhecimentos adquiridos na escola, melhorando sua prática pedagógica, promovendo o empreendedorismo ao produzir serviços ou alimentos para sua família.

Além disso, os alunos promoveram melhoramentos no jardim de sua propriedade, realizando o plantio de sementes e/ou mudas na horta de sua casa.

Ainda, foi oportunizada às famílias a visita aos Setores Educativos e de Produção da escola, bem como em propriedades de empresas parceiras, realizando a troca de experiências e observação das diferenças.

Descrição da experiência

Conforme a LDB, lei n. 9394/ 96, a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Surge, então, a importância de incorporar ao Currículo Escolar conhecimentos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo. Uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade da reflexão sobre o mundo do trabalho, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

É importante a escola preparar jovens para que sejam trabalhadores sujeitos de seus conhecimentos para os quais a experiência formativa

seja um meio pelo qual os seus saberes naturais, construídos na vivência do cotidiano para enfrentar inúmeros desafios, sejam confrontados com saberes construídos na escola.

Saviani (1989) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Em um primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo em um terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Partindo dessas reflexões, a Escola Guaramano implantou o Projeto Escola-Família, o qual oportunizou aos alunos aulas práticas nos setores da área da Agropecuária e em suas residências. Para a efetivação desta meta, criaram-se espaços a fim de auxiliar os alunos, possibilitando que estes convivessem através desta prática pedagógica em um clima familiar. Entendemos que tais práticas sejam importantes na formação do caráter e principalmente na vocação deste aluno para seguir seus estudos em nossa escola, que tem identidade agrícola.

Também, a escola buscou parcerias com empresas do ramo agropecuário, pois este projeto vem ao encontro de outros projetos que a escola desenvolve no ensino técnico, promovendo a sua integração com as famílias e as empresas. Com certeza, este projeto proporcionou ao aluno e à sua família o gosto por esta prática pedagógica e ao mesmo tempo técnica, e abriu horizontes para que este educando continue seus estudos em nossa escola futuramente.

Primeiramente, realizou-se um encontro com as famílias e professores envolvidos para o lançamento do projeto. Foi realizado,

também, um questionário por meio do qual foram colhidas as informações necessárias para auxiliar nas atividades que seriam desenvolvidas.

Semanalmente, os alunos em um turno de práticas integradas permaneciam em casa para realizar alguma atividade das previstas no projeto. Os professores da área técnica realizavam uma visita mensal para levantamento da estrutura da propriedade e, junto à família, analisavam e determinavam o que poderia ser realizado pelo aluno.

Após esse levantamento, conforme a disponibilidade da escola e a necessidade da família, eram entregues aos alunos sementes, mudas de flores, mudas olerícolas, aromáticas, medicinais, nativas e ornamentais.

Os professores que orientavam as práticas faziam parte das Unidades Educativas e de Produção de Olericultura, Silvicultura, Jardinagem e Embelezamento, Agroindústria e Limpeza, que se localizam na sede da escola. Os alunos eram divididos em grupos, e cada grupo tinha um professor responsável.

Periodicamente, era feito acompanhamento e controle dos trabalhos pelos professores orientadores. O aluno, quando necessário, trazia informações ou solicitava subsídios sobre o desenvolvimento das tarefas ao professor orientador.

A cada bimestre era realizado um encontro entre professores e alunos para discutirem tarefas e trocarem experiências. Cada aluno registrava em um caderno as atividades desenvolvidas no projeto e o apresentava ao professor a cada bimestre.

Proporcionou-se, então, aos alunos a oportunidade de aplicar na prática, em sua residência, os conhecimentos adquiridos na Escola, visando ao melhoramento da propriedade e da qualidade de vida familiar, incentivando o intercâmbio: família – escola.

A utilização da prática como recurso de aprendizado contribuiu para que através desse método o aluno construísse a sua própria vida. Entendemos que, além da compreensão dos fundamentos teóricos e da formação geral de base, os alunos têm que ter possibilidade de compreender o mundo do trabalho e da produção. Por isso, desenvolveu-se este projeto, oportunizando-se aos alunos que cresçam de modo a

poderem realizar-se como pessoa humana e até inserirem-se na atividade produtiva.

Ao longo desse trabalho, procurou-se aliar a necessidade da realização das práticas dos alunos à necessidade de melhoramentos nas suas propriedades e, para que isso acontecesse, foi necessário que as partes envolvidas, alunos, famílias, escola e professores estivessem alinhados, para que tivéssemos condições de trabalho.

Considerando que a prática é uma necessidade curricular, que os alunos e professores estão dispostos a enfrentar esse desafio, desenvolvemos esse projeto. Para que atingíssemos os objetivos propostos, a escola disponibilizou os Setores Educativos e de Produção, fornecendo sementes e mudas dentro de suas possibilidades, considerando ainda que as famílias dos alunos envolvidos estavam dispostas a participar. Constatada esta realidade, iniciou-se a efetivação desse projeto.

Considerações finais

Todas estas atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, criando responsabilidades, independência, iniciativa e criatividade. Os pais destes alunos ficaram satisfeitos, pois observaram mudanças no comportamento de seus filhos.

Este projeto, INTEGRAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, envolveu 40 famílias dos alunos das turmas 61 e 71 da Escola Estadual Técnica Guaramano. Isto promoveu uma maior integração e participação da família com a escola. Além disso, fez com que os alunos tivessem mais gosto pelas atividades desenvolvidas no ensino agrícola. Também, transmitiu-se aos alunos a importância de produzir alimentos para subsistência da família, bem como o embelezamento da sua propriedade. Tudo isso motivou as famílias sobre a importância de seus filhos cursarem no futuro o curso Técnico em Agropecuária.

Os alunos gostaram de participar das atividades práticas e das reuniões, pois para eles são formas diferentes de aprender, fora da sala de aula, ouvindo, dialogando, realizando na prática. Como são crianças, sentiram-se realizadas em poder participar de algumas atividades

na escola em companhia de seus pais. A família sentiu-se valorizada, percebendo o quanto seu filho é importante em sua vida e na escola.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/ 96**. Brasília: MEC, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz. 1989.

Reaproveitamento de óleos vegetais e sustentabilidade ambiental

Clarice Wocniczki²²

Karin Letícia Bobrzyk²³

Leísa Dal Maso²⁴

Introdução

Em nosso país, as pesquisas mostram que um litro de óleo de cozinha pode poluir cerca de 10.000 litros de água, mas algumas estimativas dizem que um litro de óleo pode poluir até um milhão de litros de água (consumo aproximado para uma pessoa 14 anos). A poluição pelo óleo faz encarecer o tratamento da água (podendo chegar até 45%), além de agravar o efeito estufa. A decomposição do óleo de cozinha emite metano na atmosfera. O metano é um dos principais gases que causam o efeito estufa, o qual contribui para o aquecimento da Terra.

²² Graduação em Química Industrial de alimentos. Auxiliar de Laboratório de análises Clínicas. Técnica em Agroindústria; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²³ Pós-Graduação em Inspeção de Produtos de Origem animal. Bacharel em Medicina Veterinária. Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁴ Pós-Graduação em Supervisão Escolar. Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável e Agricultura Familiar. Pós-Graduação em Nutrição Clínica. Bacharel em Nutrição; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

Sabemos que o óleo de cozinha, de soja, girassol ou canola, por exemplo, frequentemente utilizados em frituras, além de fazerem mal pelo seu excesso ao organismo, também fazem um enorme mal ao meio ambiente se jogados pelo ralo da pia, pois provocam o entupimento das tubulações nas redes de esgoto, aumentando em até 45% os custos de tratamento.

O processo de fritura é utilizado atualmente como o meio mais rápido e prático no preparo de comidas de diferentes sabores e por este motivo o uso desse processo tem aumentado constantemente em residências e restaurantes.

O problema surge na hora de descartar o óleo residual. Geralmente o resíduo vai para o ralo da pia, causando posteriormente problemas sérios de entupimentos ou ainda acarretando uma maior complicação no processo de tratamento de esgotos. Quando é descartado no lixo normal vem a dúvida de qual será o fim desse resíduo. Quando entra em contato com os mananciais causa graves impactos ambientais. Com os problemas de descarte surge, portanto, a necessidade da descoberta de um método de reaproveitamento desse resíduo, uma maneira barata de converter o óleo residual em uma substância biodegradável. A reciclagem de resíduos de frituras vem ganhando espaço investigativo no Brasil, com proposição de metodologias de reciclo apropriadas, como a produção de sabão.

A produção de sabão é antiga. O sabão surgiu de misturas de substâncias alcalinas e matérias graxas com alto teor de gordura. Hoje o subproduto está sendo reutilizado para produção de sabão. O sabão é produzido através da reação conhecida como saponificação, na qual um óleo vegetal é hidrolisado com soda cáustica, o sal de sódio, ácidos graxos (sabão) e glicerol (glicerina). Outros ingredientes podem ser utilizados para modificar a qualidade do sabão, como a adição de álcool para torná-lo transparente; fragrâncias de odor específico, corantes e até germicidas. Entretanto, quimicamente as propriedades do sabão permanecem exatamente as mesmas, atuando do mesmo modo.

Como alternativa para minimizar este problema, o Curso Técnico em Agroindústria Escola Estadual Técnica Guaramano - Centro de Referência em Educação Profissional - propôs neste projeto, reciclar os

óleos residuais, agregar valores, usando as essências naturais extraídas produzidas no horto da Escola, citronela, cidrão, cidreira. A principal finalidade é o reaproveitamento dos óleos residuais provenientes das produções de alimentos (frituras) na escola e também das residências, bares, lanchonetes, comércio ambulante e restaurantes da cidade de Guarani das Missões RS, evitando que este residual seja jogado ao meio ambiente.

Referencial teórico

Pesquisas mostram que nós brasileiros alcançamos um consumo altíssimo de óleos chegando a 3 bilhões de litros durante o ano, restando o resíduo. E este precisa ter um destino certo; caso contrário, nosso ambiente irá sofrer danos devastadores, pois se lançado na rede de esgoto certamente vai se incrustar nas paredes da tubulação e, por consequência, obstruir as redes, causando sérios prejuízos. Já o descarte do óleo no solo, pode causar a sua impermeabilização, deixando-o poluído e impróprio para uso (PARAÍSO, 2008).

Segundo dados do Ministério da Ciência e Tecnologia, a produção mundial de óleos vegetais vem alcançando um patamar muito alto em toneladas do produto e o consumo também se torna maior; no entanto, o resíduo passa a ser problema se nós, como consumidores, não tomarmos consciência disso. Precisamos dar um destino certo, reaproveitando, transformando em algo que venha nos ajudar e também ao meio ambiente. Produzir sabão usando nossos recursos é o ideal. (BRASIL, 2014).

A educação ambiental é uma ferramenta de grande importância para o resgate da população ao estímulo da conscientização ecológica e à melhoria da qualidade de vida, exercitando para atitudes que visam ao desenvolvimento sustentável. Existem várias definições de educação ambiental. No Capítulo 36 da Agenda 21, é definida como um processo que busca,

[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada 13 com o meio ambiente e com os problemas que

lhês são associados”. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...]

Segundo Moretto e Fett (1998), os óleos e gorduras são substâncias insolúveis em água (hidrofóbicas), de origem animal, vegetal ou mesmo microbiana, formadas predominantemente de produtos de condensação entre “glicerol” e “ácidos graxos” chamados triglicerídeos. A diferença entre óleo (líquido) e gordura (sólida) reside na proporção de grupos oxila saturados e insaturados presentes nos triglicerídeos. Nos óleos as cadeias carbônicas são insaturadas, tornando-os líquidos à temperatura ambiente de 20º C, ao passo que nas gorduras as cadeias carbônicas são saturadas, deixando-as sólidas à mesma temperatura ambiente.

Realizamos nosso trabalho e ampliamos nossos conhecimentos percebendo a Educação Ambiental como uma prática de educação para a sustentabilidade. Para muitos especialistas, uma Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável é severamente criticada pela dicotomia existente entre “desenvolvimento e sustentabilidade”. - A Lei Federal n. 9.795/99, de 27 de abril de 1999, em seu artigo 1º, define a Educação Ambiental como “o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”

Durante a pesquisa a preocupação foi crescendo porque se constatou que para retirar o óleo e desentupir os encanamentos são empregados produtos químicos tóxicos, com efeitos negativos sobre o ambiente.

Descrição da experiência

O projeto foi desenvolvido desde 2013 pelos alunos do Curso Técnico em Agroindústria, tendo como principal finalidade o reaproveitamento dos óleos residuais provenientes das produções de alimentos (frituras) na

escola e também das residências, bares, lanchonetes, comércio ambulante e restaurantes da cidade de Guarani das Missões RS, evitando que este residual seja jogado ao meio ambiente. Para isso, foram aplicados 20 questionários, pelos quais foi possível fazer um levantamento preliminar da geração de óleos residuais na cidade. Outro aspecto levantado foi o modo de descarte e o interesse da população em participar de um programa de reaproveitamento deste resíduo. O subproduto foi recolhido, sem tratamento prévio, acondicionada em embalagens vazias e limpas de garrafas tipo PET.

Posteriormente, na escola, juntamente com os alunos do Curso Agroindústria, foram feitas demonstrações a estes diferentes grupos de pessoas, passando-lhes conhecimentos de como esse produto age quando exposto no meio ambiente (solo, água), demonstrando todas as etapas de degradação. Logo a seguir, passou-se à produção do sabão, usando como matéria-prima esse óleo, anteriormente purificado.

Apesar de ser um produto de fácil produção, a busca por uma boa qualidade e um baixo custo gerou diversas combinações de reagentes químicos e essências naturais extraídas de plantas aromáticas produzidas no Horto da Escola: citronela, cidrão, cidreira. Essas essências agregaram valores ao produto por serem naturais, demonstrando também aos participantes sobre a importância de fazer um horto em suas propriedades, mantendo um meio ambiente, além de saudável, agradável.

Conclusões

A partir deste projeto, foi possível fazer um levantamento preliminar sobre a geração de óleos residuais e modo de descarte deste resíduo na Escola Estadual Técnica Guaramano e comunidade de Guarani das Missões RS. Além disso, foi produzido sabão líquido artesanal a partir de óleo residual, como formas alternativas de aproveitamento do resíduo e redução da poluição ambiental. Ao produto, agregaram-se essências aromáticas naturais, melhorando a qualidade do produto e incentivando ao cultivo de plantas aromáticas como uma cultura viável, uma forma de renda às famílias.

O método para obtenção de sabão pode ser utilizado como forma de geração de renda em comunidades carentes de nosso município, além de reduzir a poluição ambiental causada pelo descarte no esgoto doméstico.

Foi possível preparar o projeto que poderá ser utilizado para educar a população quanto ao descarte apropriado destes resíduos, bem como estimular o início de um programa ambiental que poderá gerar lucro, trabalhando em parceria nas residências de nossos alunos e no entorno da escola.

Este projeto de coleta e reciclagem de óleo poderá favorecer a produção de sabão líquido artesanal, agregando valor e possíveis rendas e reduzindo o impacto ambiental.

Portanto, podemos finalizar que a educação ambiental é um processo que visa a formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam.

Referências

AMBIENTE BRASIL. **Reciclagem**. Disponível em: <<http://ambientes.ambientebrasil.com.br/residuos/reciclagem/reciclagem.html>>. Acessado em: mar. 2010.

AMBIENTE EM FOCO. **Reciclar óleo de cozinha pode contribuir para diminuir aquecimento global**. Disponível em: <<http://www.qmn.com.br/documentos/Cartilha-da-Lisboeta-Volume-VII-Poluicao-por-Oleo-Cozinha.pdf>>. Acessado em: mar. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT). **Programa brasileiro de biocombustíveis – pro-biodiesel**, 2002. Disponível em: <<http://dabdoublabs.com.br>>. Acessado em: out. 2013.

INTERJORNAL. Agência SEBRAE de Notícias. **Reciclagem.**

Disponível em: <asn.interjornal.com.br>. Acessado em: abr. 2012.

MORETTO, Eliane; FETT, Roseane. **Tecnologia de óleos e gorduras vegetais na indústria de alimentos.** São Paulo: Varela Editora e Livraria Ltda., 1998.

MUNDO VERTICAL. **Utilidades Reciclagem.** Disponível em: <<http://www.abq.org.br/simpequi/2013/trabalhos/1954-12964.html>>. Acessado em: mar. 2010.

PARAÍSO. **Programa de coleta seletiva de óleo de cozinha usado.** 2008. Disponível em: <<http://ldoih.files.wordpress.com/2012/08/artigo-c3b3leo-residual-de-frituras.pdf>>. Acessado em: abr. 2012.

Projeto de monitoramento

Elenice Iuhniseki²⁵

João Feliciano Rigon²⁶

Marcelino Jarozewski²⁷

Eugênia Lapinski²⁸

Jairo Zanatta²⁹

Tereza Rosa³⁰

Introdução

O Projeto de Monitoramento dos Setores Educativos e de Produção realizado pelos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária,

²⁵ Pós-Graduação em Interdisciplinaridade e Supervisão Escolar. Licenciatura Plena em Pedagogia. Magistério; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁶ Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Licenciatura em Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau Esquema II – Habilitação: Agricultura e Administração e Economia Rural; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁷ Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Licenciatura em Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau Esquema II – Habilitação: Agricultura e Zootecnia. Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁸ Graduação em Língua Portuguesa. Magistério; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

²⁹ Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Licenciatura em Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau Esquema II – Habilitação: Agricultura, Administração e Economia Rural. Técnico em Agropecuária de Nível Médio; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

³⁰ Graduação em Estudos Sociais. Magistério; Escola Estadual Técnica Guaramano; E-mail: estagioguaramano@gpsnet.com.br.

da Escola Estadual Técnica Guaramano, com a participação das famílias rurais, foi iniciado no ano de 2005 como um projeto comunitário e de extensão.

A Escola Estadual Técnica Guaramano é a que mais recebe alunos oriundos de pequenas propriedades rurais, pois está situada em uma zona de minifúndios. Por isso, é importante formar técnicos com conhecimentos teórico-práticos, envolvendo-os no meio em que vivem, estimulando-os a retornarem para sua propriedade, valorizando, aproximando e incentivando este jovem pelo gosto da vida do meio rural.

Sendo assim, implantou-se este projeto com o objetivo de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, de novas técnicas, experiências e aprendizagens, realizando todas as atividades com responsabilidade, dedicação, humildade, seriedade e organização, contribuindo assim para o crescimento do setor e para a formação pessoal e profissional.

Experiência e reflexão

Com o desenvolvimento deste projeto, oportunizaram-se aos nossos alunos conhecimentos e práticas de gerenciamento e manejo dos Setores Educativos de Produção da Escola Estadual Técnica Guaramano e propriedades rurais, bases importantes para sua formação profissional. Além disso, os alunos sentiram-se estimulados para retornar, após a conclusão do Curso, à sua propriedade Rural, pois o trabalho efetuado nos Setores de Produção da Escola e nas diversas propriedades rurais visitadas nos Dias de Campo proporcionou diferentes experiências, vivências do dia a dia de um Técnico em Agropecuária, valorizando, assim, esta profissão, aproximando e incentivando este jovem pelo gosto da vida do meio rural.

Para a concretização de cada etapa deste trabalho realizado nos setores e nas diversas propriedades rurais foi necessária uma mobilização de diferentes áreas de conhecimento, já que não se tinha como único objetivo apenas o desenvolvimento de habilidades de conhecimento prático, mas também de análise, pesquisa, controle de

produção, coordenação, inovação, socialização e empreendedorismo, mais a necessidade de motivação, planejamento e gerenciamento das propriedades rurais das famílias de nossos alunos. Percebe-se, então, o envolvimento de professores de diferentes áreas de estudo, trabalhando de forma interdisciplinar.

Conforme Fazenda (1994), estudo interdisciplinar é a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa.

No desenvolvimento de uma parte deste Projeto, também se integraram empresas da área da agropecuária de nosso Município, a secretaria da agricultura e a EMATER.

Todo este trabalho realizado de forma integrada com as diferentes áreas de estudo e entidades foi um excelente instrumento de aprendizagem e vivência de experiências, o que proporcionou ao aluno ser um agente de transformação, capaz de gerar novas possibilidades de estimular o conhecimento da realidade e de inovações tecnológicas, enfrentadas no dia a dia, as quais com certeza irão nortear o seu futuro profissional como técnico ou empreendedor.

Segundo estudos realizados pela EMBRAPA (2014), a agropecuária brasileira tem-se mostrado eficiente, competitiva e dinâmica, promovendo novas experiências, e consequentemente determinando o surgimento de novas tecnologias. Esta realidade exige aperfeiçoamento permanente do Técnico em Agropecuária, já que este tem a função de promover o desenvolvimento sustentável do setor de produção de alimentos. Assim sendo, a escola tem a função de ensinar o aluno a aprender, ser independente na construção de seu conhecimento.

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e

propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 2013, p. 76).

Nesse sentido, é fundamental salientar a importância da formação de profissionais que atuam nessa área, capazes de buscar, construir e compartilhar conhecimentos, sobretudo, capacidade de percepção, proposição e implementação de novas alternativas de produção, sabedoria e ousadia para investir em novos projetos como empreendedores, seja em suas propriedades rurais, seja em ações conjuntas onde surgirem oportunidades.

Sendo assim, esse trabalho interdisciplinar, o qual se realiza na Escola Guaramano, desenvolve todas essas habilidades. Nas aulas teóricas, em sala de aula, é realizado um trabalho direcionado à realidade dos setores de produção da Escola e das propriedades rurais dos familiares de nossos alunos, preparando-os para que tenham esta capacidade de percepção e iniciativa nas definições das atividades e outras ações necessárias para o crescimento do setor onde irão atuar e, posteriormente, nas propriedades rurais das famílias nos dias de campo.

Com todo o embasamento teórico recebido em sala de aula e também demonstrações práticas, os alunos estão preparados para monitorar os setores. Para a realização do monitoramento dos setores produtivos da Escola, os alunos são divididos em grupos e fixados em cada Setor Educativo e de Produção, onde desenvolvem suas atividades em seus respectivos horários de práticas orientadas, conforme requer a unidade ou os projetos que irão planejar e desenvolver em cada setor. O professor coordenador acompanha todas as atividades.

No total são 11 (onze) setores educativos de produção existentes na Escola. O monitoramento de cada grupo, em cada unidade, é de 3 (três) meses, ocorrendo, após esse período, um rodízio dos alunos, trocando-os de setores.

Para uma realização mais eficiente das atividades e para que estas sejam realmente de aprendizagem, cada aluno realiza estudos, pesquisas sobre os diferentes aspectos que envolvem a prática e o setor. Dessa forma, é necessária a contribuição de professores de diferentes áreas, tanto na orientação de bibliografias como também na explicação de

conteúdos que os alunos não conseguem compreender em suas leituras ou pesquisas. A pesquisa é uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Esta deve ser coordenada pelo professor, pois, segundo Freire (2001b. p. 32): “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. Deve-se focalizar na importância da pesquisa para a construção do conhecimento do aluno como uma formação crítica, criativa e inovadora.

Nessa ação de interdisciplinaridade e pesquisa, os alunos desenvolvem-se de forma independente, conforme as dificuldades que vão surgindo no decorrer da efetivação das atividades. Por exemplo, os alunos do setor de aromáticas, necessitam da contribuição de professores de Química, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Os alunos do Setor de almoxarifado buscam o auxílio para ampliar conhecimentos com professores de Matemática e Zootecnia.

Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade não é algo artificial, mas uma necessidade. Como afirma Frigotto:

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

Com todo este trabalho prático, integrado à teoria estudada em sala de aula e mais os conhecimentos buscados com os professores de outras disciplinas que se fizerem necessários, os alunos têm segurança de participar dos dias de campo, nas propriedades rurais, onde conseguem interagir, realizando a análise e avaliação das propriedades, sugerindo, incentivando e demonstrando novas formas de realizar o manejo das culturas e criações, inclusive, formas mais adequadas de se aproveitar cada espaço de área cultivável. Percebe-se, também, que a teoria,

quando ensinada com o objetivo de ser aplicada nos afazeres do dia a dia ou nas atividades ligadas ao estudo e trabalho tem mais sentido, mais valor e os alunos aprendem com mais gosto e empenho. Pura descreve sobre didática teórica e prática:

Didática teórica é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torná-los mais eficientes. Didática prática é aquela vivenciada pelos professores nas escolas a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais. Esta pode ter o compromisso de comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios. Também pode ter em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas (PURA, 1989, p. 21).

Então, no desenvolvimento do Projeto de Monitoramento, pôde-se observar que a integração entre teoria e prática contribuiu muito para uma melhor participação dos alunos na transformação da realidade do meio onde atuavam. Percebeu-se também que a aprendizagem escolar ocorreu a partir de uma interdisciplinaridade entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e comunidade rural.

[...] É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88; 89).

Ao término de cada trimestre é realizado um seminário de Apresentação e análise das atividades práticas e de pesquisa, de cada grupo, entre os alunos dos terceiros anos e, ao final de cada semestre,

realiza-se um Dia de Campo e um seminário, envolvendo toda a escola, para que os alunos possam fazer o relato e análise das atividades que desenvolveram, bem como, relatar as experiências, os conhecimentos adquiridos e a potencialidade dos setores educativos e de produção, como alternativa de subsistência.

A Escola adquire um kit com alguns itens tais como: 1 saco de cal, 1 pacote de prego, 5 pacotes de sementes de hortaliças, vermífugo para os bovinos, controle de formigas, 1 caixa de mudas de eucaliptos, 2 mudas de árvores nativas, 2 mudas de citros, mudas de flores e outros, que são utilizados nas práticas nas Unidades Educativas e de Produção da Escola, UEPs, para algum melhoramento no Setor.

As famílias atendidas no projeto são, de preferência, as de nossos alunos do Ensino Técnico ou indicadas pela Secretaria da Agricultura do município e pela EMATER.

O gerenciamento e a execução de todo o projeto a ser realizado na unidade é aprovado pelo professor responsável do setor ou pela direção da escola.

Considerações finais

A efetivação deste projeto demonstrou o surpreendente crescimento de nossos alunos quanto ao conhecimento, o envolvimento, a criatividade, a desinibição, a oratória e a responsabilidade, que demonstram como monitores e disseminadores dos resultados de seus projetos. Também, observou-se a motivação das famílias de produtores que aderiram ao projeto, as quais agora desenvolvem em suas propriedades atividades com técnicas inovadas, aperfeiçoadas nos Setores de Produção da Escola e dos dias de campo. Então, podemos dizer que os objetivos e as metas foram alcançados em sua totalidade.

Com a implantação deste projeto, estamos formando jovens aptos para atender a todas as atribuições do Técnico em Agropecuária, trabalhadores com mais segurança e com uma visão mais detalhada do meio rural.

Portanto, este projeto, implantado há alguns anos, trouxe muitos resultados satisfatórios, tanto na formação de nossos alunos como no melhoramento de propriedades rurais, onde observamos muitas transformações quanto à visão diferenciada de alunos e produtores frente a novas tecnologias e projetos empreendedores.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.**

Brasília: MEC, 2000.

CALDAS, André. A pirâmide da aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://aprendizagem-acelerada.blogspot.com/2014/01/qual-forma-de-estudo-que-gera-uma.html> . Acesso em: set. 2014.

EMBRAPA. **Novas Tecnologias na Agropecuária.** Disponível em: <<https://www.embrapa.br/informatica-agropecuaria/pesquisa-e-desenvolvimento/novas-tecnologias>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001a.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GUERRA, Yolanda. A crise contemporânea na instrumentalidade do serviço social. Anais do XVI Congresso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Sabantiago- Chile, 1998.

PURA, L.O.M. **Didática Teórica e Didática Prática.** São Paulo: Loyola, 2000.

SILVA, S. L. **Informação e competitividade:** a contextualização da gestão do conhecimento. São Paulo, 2013.

Relato sobre experiências de interdisciplinaridade

Adriana Decker Caliar

João Alberto Suliman

Maria Delci Werste Bortoluzzi

Rosilene Bentti Maçalai

Século XXI, século da informação, onde o mundo do trabalho exige profissionais qualificados que tenham realizações e sucesso profissional. O papel da escola é formar esse profissional, transformando o ambiente escolar em ambiente de problematização e reflexão onde o educador deve ser o mediador que aprofunda e qualifica as informações a fim de que elas se tornem sustentáculo para a vida.

A interdisciplinaridade está levando as pessoas a pensar e agir em diferentes sentidos, resgatando o caráter de interdependência e interatividade. Diante do contexto da realidade se percebe que a humanidade vive dentro de uma grande teia de interação onde todos estão interligados de algum modo, visto que os indivíduos não usam apenas a razão para aprender, mas também a intuição, as emoções, sensações e sentimentos. Sendo assim, a interdisciplinaridade vem auxiliar os educadores no trabalho pedagógico criando articulação entre o ensinar e o aprender.

Para Japiassu (1976, p. 74), "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. "

A opção por uma proposta interdisciplinar para o ensino da contabilidade é decorrente das necessidades do mundo do trabalho.

A denominação de “guardador de livros” não pode ser mais atribuída à área contábil, pois o contador é visto hoje como um profissional que compreende métodos técnicos e propaga informações dentro do ambiente em que está inserido.

Atualmente a abordagem do ensino não é somente aula expositiva e sim procedimentos que encorajam os alunos a desenvolverem seus próprios conceitos, através de seminários que levam os alunos a pesquisar a respeito de um tema, apresentá-lo e discuti-lo. Também ressalta-se a importância da presença de alguns palestrantes para complementar as pesquisas dos alunos e provocar neles uma disseminação maior de conhecimento e uma discussão de ideias para que com isso possam desenvolver suas habilidades e compreender melhor o tema abordado.

A contabilidade utiliza *softwares* contábeis e propicia com isso a aplicação de conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas.

O professor também tem um papel importante como facilitador na aprendizagem mantendo seus conteúdos atualizados de acordo com as mudanças técnicas, ambientais externas e internas.

As experiências interdisciplinares no curso Técnico em Contabilidade

O presente relato de experiências trata da prática de professores da Escola Técnica Estadual de Entre-Ijuís, sobre a interdisciplinaridade. As práticas aqui relacionadas remontam desde 2010 até o momento e aconteceram com alunos do Curso Técnico em Contabilidade, área de gestão, do primeiro e segundo anos, relacionando todas as disciplinas do curso. O que está em análise são os projetos realizados para a MEP - Mostra de Educação Profissional e FECITEP – Feira Estadual de Ciência e Tecnologia de Educação Profissional. Esses projetos são estruturados para agregarem todas as disciplinas integrantes do curso. A necessidade de uma parceria dos professores do curso para motivar a elaboração desses

projetos é fator preponderante, pois os diferentes conteúdos relativos às disciplinas devem ser estudados e fazer sentido para o aluno.

Citamos o projeto realizado em 2014 com o tema “O jovem discutindo educação financeira”, no qual todo o corpo docente contribuiu com o mesmo, a fundamentação teórica teve a participação dos componentes curriculares de Direito, Economia, OTC e contabilidade; tabelas e gráficos da Matemática Financeira e Estatística; os questionários e, na montagem final do relatório, a Redação Técnica e Informática.

O projeto proporcionou aos alunos uma visão sobre educação financeira. Utilizou-se da metodologia exploratória, juntamente com a análise quantitativa dos dados, onde foram analisadas as variáveis obtidas durante a fase de entrevistas por meio de questionário. A base teórica esteve relacionada aos conceitos de administração financeira e orçamentária, planejamento estratégico, planejamento financeiro e educação financeira. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que os alunos já têm uma ideia de finanças, mas ainda existem dúvidas que precisam ser sanadas, levando a uma melhora na gestão das riquezas da nova geração.

Segundo Demo,

Aprender bem só pode ocorrer em ambientes em que o aluno se torna o centro das atenções e permanece ativo, envolvido participativo. Por vezes, confunde-se esse desafio com motivação “[...] O que as teorias sugerem é que não se aprende sem desenvolvimento profundo (DAMÁSIO, 1996; GOLEMAN, 2001) ou sem situar os conteúdos na vida do estudante, ou sem referência significativa adequada. As pessoas se interessam por aquilo que lhes dizem respeito ou lhes signifiquem algo relevante (DEMO, 2009, p. 91).

Levando em consideração a citação de Demo, nos reportamos ao início de nossos estudos para a organização de projetos onde nós professores deixamos livre a escolha do tema, mas sempre tentando incentivar nossos propósitos de unirmos o querer deles, alunos, com o Curso de Técnico em Contabilidade, o que nem sempre conseguimos, pois, cada grupo tem suas singularidades.

Conforme Cunha,

É claro que nem todas as turmas são iguais e as respostas podem ser diferentes a cada vez, dizem os professores. Mas, em geral, os estudantes acabam cativados pelas novas possibilidades. Eles percebem que a revolução tecnológica e as mudanças no mundo das comunicações estão exigindo comportamentos diferentes frente ao conhecimento. A incerteza quanto ao campo de trabalho e à crescente complexidade do contexto escolar lhes sugere que o perfil de professor repassador de informações está se esgotando. Passam a interessar-se, pois, pelas experiências que lhes acenam com novas possibilidades de enfrentamento da realidade. (CUNHA, 2001, p. 5)

O educador precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreendendo que sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo processo de ensino. Ele precisa entender e dominar as outras áreas e fazer relação entre elas. O trabalho do educador com interdisciplinaridade só acontecerá de fato se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

Referências

DEMO, Pedro. **Educação hoje:** “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores:** um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. Campinas: Papirus, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Da prática para a teoria, na disciplina de plantas medicinais

José Carlos da Veiga Mello³¹

Introdução

O tema versa sobre a legislação aplicável à educação profissional técnica de nível médio. O enfoque da base legal parte do princípio constitucional referente à educação, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e disposições do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012, quando tratam, entre outros assuntos, da organização curricular na educação profissional de nível médio e estabelecem que não pode haver dissociação entre teoria e prática.

Outro assunto abordado é o emprego da prática como princípio metodológico e sua relação com a teoria, na disciplina de Plantas Medicinais, do Curso Técnico em Agropecuária, turma 401, Pós-Médio, da Escola Estadual Técnica Guaramano, de Guarani das Missões – RS. O relato noticia o desenvolvimento da metodologia de ensino que utiliza primeiro a prática e depois a teoria; e a técnica do aprender fazendo como forma de transmissão do conhecimento. Nesta metodologia o educando participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, porque ele

³¹ Técnico Agrícola, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, Especialização em Economia Rural, Professor do Curso Técnico em Agropecuária e responsável pelo Setor de Plantas Aromáticas, da Escola Estadual Técnica Guaramano, de Guarani das Missões-RS. E-mail: jcarlosmello@yahoo.com.br.

precisa examinar com atenção a prática que está realizando e entender o que faz para depois teorizar a prática.

A base legal na educação profissional

A Constituição Federal de 1988 assegura à criança e ao adolescente, o direito à educação e à profissionalização, entre outros, e destaca a educação como dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por outro lado, entre os princípios básicos do ensino elencados na Carta Magna, estão à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Desta forma, os direitos à educação, à profissionalização, ao trabalho e à liberdade de aprender e de ensinar são direitos constitucionais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, com a redação dada pela Lei n. 11.741/08, a educação profissional e tecnológica, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. O caso em estudo está enquadrado na educação profissional técnica de nível médio, no Curso Técnico em Agropecuária e permite verificar como está se processando a relação permanente entre a teoria e a prática no ensino da disciplina.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2012, no título “A Escola e o Mundo do Trabalho”, ao abordar a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais, busca situar os objetivos da aprendizagem em um ambiente real de trabalho e informa, textualmente: “É errada a orientação para planejar as atividades educacionais primeiramente para se aprender teoricamente o que terão de colocar em prática em seus futuros trabalhos”.

Por sua vez, a Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando menciona os princípios norteadores da educação profissional, dispõe no art. 6º, inciso VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A Resolução retro mencionada, quando trata da organização curricular, no art. 20, § 1º, estabelece que: a organização curricular deve explicitar: item III – prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvido nos ambientes de aprendizagem. No art. 21, § 1º, prevê que: a prática na educação profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho.

Em todos os diplomas legais retro mencionados, pode-se inferir uma sequência de situações previstas legalmente. A primeira observação é que a educação é dever, também, da família com a colaboração da sociedade. Quando a família não cumpre o seu papel, a escola acaba assumindo esta atribuição para atingir o objetivo de uma formação integral do educando. A segunda análise é a ênfase dada à indissociabilidade entre a teoria e a prática e as diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho.

No caso concreto, a Escola Estadual Técnica Guaramano, que tem uma vocação agrícola, consubstanciada nos ideais dos primeiros imigrantes poloneses, nos idos de 1906, tem, ainda hoje, a maioria de seus alunos do Curso em Agropecuária originários do meio rural. Estes estudantes trazem de suas famílias experiências e vivências significativas, que vêm corroborar com as disposições legais citadas, mesmo que sejam empíricas, e que vão influenciar no processo de ensino-aprendizagem e na metodologia, muitas vezes, adotadas da prática para a teoria.

Assim, pode-se concluir que a prática está expressa na organização curricular e de tal forma vinculada à educação profissional do Curso em Agropecuária que é impossível separar a teoria da prática.

Da prática para a teoria

A aprendizagem sempre esteve articulada entre a teoria e a prática. Quando o conhecimento é puramente teórico, torna-se inútil. Quando há desequilíbrio, teoria demais e prática de menos, o esforço da aprendizagem transforma-se, também, em inutilidade. A prática muitas vezes é muito tardia ou não ocorre. É muito antiga a crítica contra a teorização vazia. O filósofo e pensador chinês Confúcio (552-479 a. C.), já dizia: "Eu vejo e eu esqueço. Eu ouço e eu lembro. Eu faço e eu

compreendo”. Aristóteles (384-322 a. C.), filósofo grego, por sua vez, dizia: “É fazendo que se aprenda a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”. Logo, aprende-se fazendo. O processo de aprendizagem não para nunca, tanto no aspecto pessoal, familiar, espiritual como no social e profissional. É necessário haver predisposição para fazer o que é preciso fazer para aprender. Ao realizar uma prática em primeiro lugar, pode-se proporcionar ao educando um conjunto de conhecimentos de maiores dimensões, simplificando informações, melhorando as aptidões e despertando a vontade de aprender.

O método prático-teórico é um método de ensino extraordinário e uma das formas mais eficientes de aprender, pois segundo Edgar Dale (*apud* CALDAS, 2014), “depois de duas semanas nós retemos: [...] 75% do que praticamos” [...]. Isto equivale a dizer que na pirâmide da aprendizagem, praticar fazendo, representa uma taxa média de 75% (setenta e cinco por cento) de retenção do conhecimento.

Em sentido contrário à posição aqui relatada, está o entendimento de Yolanda Guerra (1998), que considera: “que a prática acaba por superestimar a experiência, sustentando-se na assertiva de que só se aprende a fazer fazendo, e conclui, esta prática nega a teoria”. Quando se defende o método da prática para a teoria, não se quer negar a teoria, mas colocar a prática como elemento central no trabalho desenvolvido, onde são usadas as experiências e as vivências pessoais levando o educando a ter um encontro real com o tema em estudo. Aqui, há uma valorização da prática e da experiência individual na técnica de aprender fazendo, considerando-se que a experiência e a vivência constituem um meio natural da aprendizagem. Então, não se trata de reduzir tudo à prática ou de diminuir a importância da teoria.

Conforme ensina Rangel:

A etimologia da palavra método encontra-se no latim *methodus*, que, por, sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo e *thodus*, que significa o caminho [...], os meios para alcançá-lo.

Já a palavra “técnica” tem sua origem justificada no “como fazer” o trabalho [...].

Assim, o método é o caminho e a técnica é “como fazer”, “como percorrer esse caminho”. A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem (RANGEL, 2007, p. 9).

Desta forma, o método da prática para a teoria é, apenas, um caminho, entre outros; e a técnica da experiência, da vivência, do aprender fazendo mostra como fazer e como percorrer este caminho, que facilmente pode levar o estudante para a aprendizagem.

Desenvolvimento do método prático-teórico

Considerando o perfil do profissional que se quer formar, no Curso Técnico em Agropecuária e levando em conta as competências e habilidades do futuro técnico agrícola, deve-se seguir a concepção curricular proposta pela Escola Estadual Técnica Guaramano, culminando com o aspecto previsto no plano de trabalho, que é a prática.

Há necessidade de se formar um profissional polivalente, com formação diversificada, com determinação para aprender; que busque o seu aperfeiçoamento; que tenha aprendido a aprender fazendo, desenvolvendo suas habilidades para a vida produtiva e social, com capacidade de raciocínio, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor numa sociedade em constante mudança.

O método prático-teórico como se tem usado na disciplina de Plantas Medicinais e no Setor de Plantas Aromáticas, tem como fundamento levar o estudante a realizar algo prático dos conteúdos que irá estudar, antes de ter iniciado o estudo teórico. O emprego deste método procura levar o educando a perceber a ligação entre a prática e a teoria, tornando mais fácil a teorização, partindo de uma realidade prática vivenciada.

A Figura 1 mostra um aluno praticando o revolvimento de uma pilha de compostagem. Quando ele realiza esta prática, vivencia todo o processo de produção de adubo orgânico como o material utilizado para o preparo do composto, a montagem da pilha, a irrigação, os reviramentos até chegar ao composto orgânico pronto para uso.



Figura 1 - Mostra Manejo Pilha Compostagem
Fonte: José Carlos da Veiga Mello

A Figura 2 mostra alunas preparando embalagens de laminados que serão usadas na propagação de plantas medicinais pela técnica de estaquia. Ao participar desta prática começam as indagações do conteúdo que será visto, oportunamente, sobre a produção de mudas, através da propagação sexuada e assexuada, além dos diversos recipientes e instalações usadas nos processos de multiplicação das plantas.



Figura 2 - Mostra - Preparo Laminado para produção de mudas
Fonte: José Carlos da Veiga Mello

Além da disciplina de Plantas Medicinais que usa, muitas vezes, o método prática-teoria, também, no Setor de Plantas Aromáticas, quando ocorrem os rodízios dos grupos da disciplina de Práticas Pedagógicas

Orientadas, há a inversão do método mais tradicional teoria-prática. Isto acontece seguidamente. O aluno realiza determinada prática, desenvolvendo habilidades e tendo algum conhecimento teórico, no ato que está executando a técnica. Num outro momento, vai estudar toda a teoria, principalmente, nas disciplinas mais afins com o Setor de Plantas Aromáticas, como a Olericultura e a Silvicultura, quando, por exemplo, o tema é a propagação de plantas, correção do solo, adubação orgânica e controle alternativo de plantas invasoras, pragas e doenças.

Caracteriza-se, deste modo, uma metodologia ativa pela maneira como o estudante participa do processo e interdisciplinar porque dialoga com outras áreas do conhecimento técnico.

Em resumo, o segredo é: aprender a aprender. O método da prática para a teoria e a técnica do aprender fazendo usam as experiências e as vivências mais efetivas para buscar no aluno a predisposição para a aprendizagem.

Considerações finais

Como previsto no Parecer CNE/CEB n. 11/2012, a prática profissional envolve uma série de atividades, entre outras, a definição de conteúdos, o estudo de situações específicas, diferentes situações de vivência, conhecimento de mercado, de comercialização e das empresas, projetos de pesquisa e atividades práticas efetivas, indispensáveis para o exercício profissional.

Sempre que possível, tem-se adotado a experiência vivenciada pelo educando com a prática antes da teoria, porque o conhecimento e a aprendizagem implicam experiência, sendo consolidado pela prática não em algum momento posterior à teoria, mas sim antes e à medida que o estudo avança.

No entanto, tudo leva a crer que não existe uma sequência única que sirva para todos os estudantes de uma mesma escola num processo de aprendizagem. Por isso cada escola que disponibiliza um curso de educação profissional de nível médio tem a sua vocação educacional de acordo com a comunidade em que está inserida, e cada professor da

instituição adota diferentes metodologias de ensino, de um modo geral, para facilitar a compreensão do tema que está sendo estudado.

Acontece que na Escola Estadual Técnica Guaramano, na disciplina de Plantas Medicinais, a sequência em que o aluno recebe a matéria, isto é, a prática antes da teoria, invertendo a metodologia mais usual, tem influenciado na facilidade de compreensão do assunto que está sendo abordado e tornado mais fácil a teorização, partindo de uma realidade prática vivenciada.

Convém, no entanto, advertir que inverter a sequência normal não é tudo no processo; é, apenas, um método que está sendo aplicado, e a técnica do aprender fazendo está mostrando como percorrer este caminho.

Hodiernamente, é comum encontrar-se professores que usam como fundamento primeiro a experiência, a vivência, isto é, a prática, e depois a teoria, em contraste ao padrão de aprendizagem que normalmente usa a teoria e, depois, a prática.

Na verdade, o professor não deve ater-se, exclusivamente, a um único método ou técnica de ensino. Precisa ser livre metodologicamente, como assegurado na Constituição Federal, para aplicar o método e a técnica que mais se ajusta num determinado momento ao educando, com resultados mais positivos de aprendizagem.

De um modo geral, o professor usa diversos métodos e técnicas para orientar a aprendizagem de seus alunos; e assim, não fica atrelado a uma única metodologia.

O grande desafio é a organização teórica das atividades desenvolvidas e a discussão a respeito das práticas realizadas ou sugeridas. Isto exige do professor a capacidade de tematizar a própria prática. Afinal, a arte de ensinar não é só aula expositiva teórica tradicional e realização de provas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 35 ed. Brasília, DF.

2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 5 ed. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <www.legisweb.com.br/legislacao> Acesso em: 12 out. 2014.

CALDAS, André. **A pirâmide da aprendizagem.** Neurosoftware. Rio de Janeiro, RJ. 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://aprendizagem-acelerada.blogspot.com.br/2014/01/qual-forma-de-estudo-que-gera-uma.html>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

GUERRA, Yolanda. No que se sustenta a falácia de que “na prática a teoria é outra”. 2005. In: **Anais** do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Unioeste. *Campus* de Cascavel, PR. Disponível em: <cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2> Acesso em: 15 out. 2014.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus. 2007. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo> Acesso em: 16 out. 2014.

O desafio de tornar a aprendizagem atrativa

Alcimar Rodinei Obalski

Jorge Derli Bertazo Uberti

Marcia Garlet Reck

Mauro Antônio Borges Notarjácómo

Rogério Ceretta

Nas nossas Escolas observamos uma compartimentalização do saber e dessa forma, os conteúdos são organizados, como realidades estanques, sem conexão e relação com o mundo. Esse processo dificulta a compreensão do conhecimento como um todo integrado e uma percepção também total da realidade.

Uma das propostas de superação desta fragmentação tem sido pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre componentes curriculares, permitindo a construção de uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 2011). Porém, uma proposta interdisciplinar apresenta limites e obstáculos, a começar pela formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber, conforme adverte o autor. A formação do professor, vindo de um modelo fragmentado, que ingressa na Escola também fragmentada, pois afinal todos nós somos formados nessa linha e a administração escolar segue

o mesmo ritmo, podem constituir barreiras intransponíveis para uma proposta interdisciplinar.

Para o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de integração dos componentes do currículo escolar entre si e com a realidade, é preciso melhorar a formação dos profissionais, propor temas integradores e saber como trabalhar com esses temas em sala de aula, contribuindo com a construção de um conhecimento que tenha relação com a vida do aluno, com o mundo e com a sua realidade.

Assim, a interdisciplinaridade na educação básica precisa acontecer de uma maneira sistemática, cadenciada, pois já nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos estudam Matemática, Ciências, História e outros componentes, de forma integrada, estabelecendo relação direta entre os diferentes conteúdos e uma interação entre as diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o currículo escolar deve contemplar as disciplinas de acordo com a realidade, objetivando a formação integral do aluno para que futuramente possa exercer a cidadania com uma visão global de mundo e capacidade de enfrentar os problemas complexos e amplos que a sociedade atual apresenta.

A educação, hoje, ainda está embasada num ensino bancário, segundo Freire (1996). Esse modelo de educação atrapalha e rejeita o novo, tarefa nada fácil aos educadores, porque implica a construção de uma visão interdisciplinar prática, de organização de trabalhos e currículos pedagógicos inovadores, elaboração de projetos e participação de todos os professores. Requer ainda a introdução de temas que não pertençam a um componente curricular específico, mas que envolvam outros, trazendo estratégias bem definidas e com objetivos claros de aprendizagem, compartilhando o conhecimento e possibilitando aos estudantes a tomada de decisões, a compreensão e resolução de problemas, transformando ou esclarecendo determinada situação, destacando-se, portanto, a competência da interdisciplinaridade.

Os temas transversais são conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania, além de apresentarem questões importantes e presentes na sociedade brasileira contemporânea, que oportuniza o acesso à qualidade da educação básica pela democratização do ensino,

num contexto de modelo de modernização, principalmente com o fortalecimento dos direitos da cidadania, disseminados nas novas tecnologias de informação educacional, que ampliam o reconhecimento e a importância da educação na sociedade do conhecimento e podem, de maneira prática, contribuir positivamente na inter-relação do currículo escolar.

A Lei n. 9.394/96, a LDB (BRASIL, 1996) foi um avanço, pois consolidou uma nova visão no processo de aprender e ensinar, voltada para novos currículos escolares que atendessem o modelo político, econômico e social da sociedade vigente. Exigiu uma revisão imediata dos conteúdos curriculares, principalmente na educação básica, que busca o engajamento de todos os educadores de forma gradativa, com objetivos claros e definidos, na qual não se deve esquecer a relação dos conteúdos tradicionais com os temas transversais, que devem ser trabalhados por meio de projetos inovadores e específicos e desenvolvidos através da base curricular, numa concepção de interdisciplinaridade, na busca do conhecimento, o que agrega temas transversais, como: ética profissional, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, entre outros.

Para trabalhar a interdisciplinaridade na educação básica, é preciso que haja melhor qualificação do docente; respeito e valorização das diferentes concepções de professores e alunos; superar momentos de insegurança profissional que poderão surgir no trabalho; realizar um trabalho cooperativo na instituição de ensino, justificando assim, a necessidade da troca de conhecimento sobre conteúdos interdisciplinares; oportunizar a expressão de opiniões diversas, sem ressentimentos ou medo de errar, pois poderão ser trabalhadas e/ou superadas.

Ensinar é, portanto, uma atividade relacional, de comunicação, de trabalho conjunto, de enfrentamento das diferenças e de conflitos do cotidiano, de respeito às diversidades, com o intuito de promover melhorias na prática pedagógica, tão necessária na aprendizagem.

Estes indicadores são as peças principais e complementares para que ocorra a interdisciplinaridade na educação básica. Portanto, os educadores precisam se organizar por meio de objetivos claros e projetos pedagógicos inovadores, e aderir a esta nova modalidade de ensino pautado em um saber interdisciplinar, pois, dessa forma, estar-se-á

formando cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, ou, como diz Freire (1996), criando-se, dessa forma, as possibilidades do cidadão fazer a leitura do seu mundo. Por isso, um currículo que tenha conexão, relação com o mundo do aluno e estabeleça relações com outras disciplinas, numa constante interação, é condição necessária para a formação de um cidadão crítico, com capacidade de se fazer não apenas presença no mundo, mas de interagir nesse mundo, a partir da leitura, escrita e interpretação que faz deste mundo para nele interagir e construir a sua própria história.

Muitos problemas ainda existem em relação aos temas transversais de interdisciplinaridade, pois a comunidade escolar não está preparada para desenvolver novos programas e projetos curriculares pedagógicos que estabeleçam conexão entre as diversas áreas do saber, mas também há falta de coragem e qualificação profissional para enfrentar este “novo”. Entretanto, é necessário o engajamento de todos os educadores e comunidade para assumirem essa nova concepção de ensino que passa pelo viés de um currículo interdisciplinar almejando uma educação para a transformação.

A Escola atual não está atendendo aos interesses e anseios do aluno. Verifica-se claramente, salvo algumas exceções, que a Escola, e, principalmente, o currículo e os métodos de aprendizagem, não acompanharam a evolução tecnológica, que de muitas maneiras facilita a aprendizagem ou pelo menos a torna mais interessante. Fala-se de algumas alternativas de motivar a aprendizagem tornando-a significativa para o aprendiz. Uma proposta de aprendizagem orientada para a formação de competências e habilidades, descentralizando o currículo do foco conteúdo/disciplina.

De acordo com alguns dicionários, competência é a capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, ou a capacidade para executar os deveres de uma profissão em geral, ou de executar uma tarefa profissional especial com habilidade de qualidade aceitável. Envolve a iniciativa e a capacidade de realizar análises para identificar, planejar e propor soluções de problemas, a capacidade de trabalho em equipe, a ética e a responsabilidade. É ter conhecimento e saber mobilizá-lo, aplicando-o adequadamente (WERLANG, 2010). Considerando este

conceito muito pertinente para ser efetivado em especial no currículo da Educação Profissional, onde teoria e prática profissional entrelaçam-se de tal forma que não deveríamos perceber onde uma começa e outra termina, imagina-se que seria o ideal, porém, trata-se de um desafio, pois tanto a Escola, o(s) professor(s), os espaços físicos e a estrutura organizacional estão engessados para funcionar bem e do modo tradicional.

Os desafios são inúmeros, pois ocorreu uma ansiedade de implantação de tais currículos por competências, talvez sem o necessário conhecimento, discussão e orientação adequada à realidade de cada Escola e de cada curso; carência absoluta de acompanhamento durante e após a implantação; possibilidade discutir e adaptar após um período experimental; falta de suporte técnico, inclusive de recursos humanos flexibilizados da maneira como a proposta deveria ser executada, entre outros entraves. Haveria necessidade de melhor adequar também os espaços físicos, recursos humanos e principalmente a formação universitária dos professores.

Na Escola Técnica Estadual Presidente Getúlio Vargas este modelo foi implantado e, na medida do possível e das condições disponíveis, está sendo executado. Para exemplificar parte de sua aplicação, relata-se a seguir a execução de uma competência trabalhada no 1º semestre do curso Técnico em Eletrotécnica, modalidade subsequente:



Figura 1 - Aplicação de conhecimentos matemáticos no dimensionamento de uma peça mecânica

Fonte: Acervo dos autores

COMPETÊNCIA: Projetar graficamente uma instalação elétrica residencial;

Habilidades: - Realizar desenhos técnicos;

- Dimensionar circuitos elétricos;

- Realizar medidas elétricas em instalações elétricas residenciais;

- Manusear ferramentas usadas na instalação de circuitos elétricos residencial.

Conhecimentos desenvolvidos: fundamentos de matemática, grandezas elétricas, simbologia técnica para projetos elétricos, materiais elétricos utilizados em instalações elétricas residenciais, normas técnicas aplicáveis para dimensionamento de circuitos, tabelas e cálculos para dimensionamento de condutores, eletrodutos e disjuntores utilizados instalação elétrica, análise de circuitos residenciais, entre outros.

Observe a tabela e a representação das partículas do átomo:

Partícula	próton	elétron	nêutron
Símbolo	p^+	e^-	n^0
Carga elétrica real (C)	$+1,6 \cdot 10^{-19}$	$-1,6 \cdot 10^{-19}$	0
Carga elétrica relativa	+1	-1	0
Massa real (kg)	$1,67 \cdot 10^{-27}$	$9,11 \cdot 10^{-31}$	$1,67 \cdot 10^{-27}$
Massa relativa	1	$\frac{1}{1836}$	1

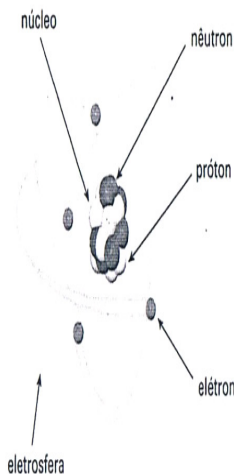


Figura 2 -Tabela e representação das partículas do átomo, noções necessárias para o estudo de eletricidade

Ao iniciar os estudos desta competência e habilidades, o professor deve recorrer a conhecimentos anteriormente estudados em Química, Física e Matemática. A dificuldade está justamente no fato de que o conteúdo já foi trabalhado em algum momento da vida escolar do aluno, mas por esquecimento ou por ausência de significação em seu cotidiano, ficou adormecido ou foi esquecido, tornando-se necessária a sua retomada. Acontece então a aplicação da proposta interdisciplinar, pois o professor vai se referir ao conceito e/ou conhecimento, e não ao

nome da disciplina. Serão retomadas noções de eletricidade, origem dos elétrons, partículas que formam os elétrons, nêutrons e elétrons, condição de ser condutor ou não, processos de eletrização (atrito, contato, indução), átomo e sua constituição, sistemas de medidas (metro e milímetro), magnetismo e eletromagnetismo, trigonometria, ângulos, proporcionalidade de ângulos, retas, semirretas, semelhança de triângulos, figuras geométricas, entre outros conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento da competência.

Para trabalhar de forma interdisciplinar é necessário que os professores estejam dispostos a partilharem sua responsabilidade na aprendizagem de conteúdos que farão esse enlace. É necessário, igualmente, que a coordenação pedagógica proporcione momentos de encontro e estudos e incentive o trabalho.

A interdisciplinaridade depende de mudança de postura em relação ao conhecimento, pois o centro passa a ser o aluno que apreende o conhecimento e ele será tão significativo que não será esquecido, passando a fazer parte de seu dia a dia na medida em que, ao atuar no mundo do trabalho, este conhecimento estará presente na sua prática, justificando-a pela teoria. A mudança é possível desde que tenhamos profissionais mais engajados em todas as áreas, sejam administrativa ou pedagógica, alunos que se comprometam com a aprendizagem, condições de trabalho nas Escolas e gestores que viabilizem junto aos professores a aplicação das mudanças, amparados por uma política de estado que veja a Educação Profissional como um caminho de melhoria da qualidade de vida das nossas famílias e, principalmente, como crescimento econômico e social do nosso Estado.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: ME, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo.** Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc> >. Acesso em: 24 jun. 2011.

IOMAR, Namo de Mello. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Revista Perspectiva**, v. 14, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. **Formação profissional baseada em competências.** Santa Maria: Editora: Multipress, 2010.

A importância da merenda escolar no ensino noturno

Cassandra de Paula Patias³²

Nara Fernanda Muller Laner³³

Miriam Elisabete Bauken³⁴

Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Seu objetivo é atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa de ensino:

³² Cassandra de Paula Patias, Bacharel Administração Análise de Sistemas, Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi, cassandrapatias@hotmail.com

³³ Nara Fernanda Muller Laner, Licenciada e Bacharel em Estatística, Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi, naralaner@terra.com.br

³⁴ Miriam Elisabete Bauken, Bacharel em Ciências Contábeis, Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi, miriam-ken@hotmail.com.

- Creches – R\$ 1,00;
- Pré-escola – R\$ 0,50;
- Escolas indígenas e quilombolas – R\$ 0,60;
- Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos – R\$ 0,30;
- Ensino integral (Mais Educação) – R\$ 0,90;

Com esse novo modelo de gestão, a transferência dos recursos financeiros do programa tem ocorrido de forma sistemática e tempestiva, permitindo o planejamento das aquisições dos gêneros alimentícios de modo a assegurar a oferta da merenda escolar durante todo o ano letivo. Além disso, ficou estabelecido que o saldo dos recursos financeiros existente ao final de cada exercício deve ser reprogramado para o exercício seguinte e ser aplicado, exclusivamente, na aquisição de gêneros alimentícios.

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCI) e pelo Ministério Público.

O orçamento do programa para 2013 é de R\$ 3,5 bilhões, para beneficiar 43 milhões de estudantes da educação básica e de jovens e adultos. Com a Lei n. 11.947, de 16/6/2009, 30% desse valor – ou seja, R\$ 1,05 bilhão – deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades.

A aquisição dos gêneros alimentícios é de responsabilidade dos estados e municípios, que devem obedecer a todos os critérios estabelecidos na Lei n. 8.666, de 21/06/93, e suas alterações, que tratam de licitações e contratos na administração pública.

No caso dos 30% do valor repassado pelo FNDE destinados a produtos da agricultura familiar, o processo licitatório pode ser dispensado, desde que os preços estejam compatíveis com os praticados no mercado

local e os alimentos atendam às exigências de controle de qualidade, em todas as fases de crescimento da criança até o adulto.

A alimentação do pnae para o ensino de adultos e o estudo realizado

A fase adulta é voltada para uma nutrição defensiva, isto é, uma nutrição que enfatiza escolhas de alimentos saudáveis para promover o bem-estar e prover os sistemas orgânicos de maneira que tenham um funcionamento ótimo durante o dia a dia, e possa assim, também prevenir o envelhecimento precoce. Desta forma, enfatiza-se a oferta de uma alimentação balanceada, com destaque ao consumo de alimentos com propriedades específicas, como por exemplo, os antioxidantes, estrogênicos e anti-inflamatórios. Inserir cereais integrais (como aveia, centeio, cevada, farelo de trigo), leguminosas (como soja, feijão, ervilha), hortaliças e frutas com casca no cardápio do EJA garante o aporte de fibras solúveis e insolúveis, que por sua vez reduzem o risco de câncer de cólon e melhoram o funcionamento intestinal. As fibras solúveis podem ainda ajudar no controle da glicemia e no tratamento da obesidade, pois proporcionam maior saciedade.

Alho e cebola, que apresentam sulfetos alílicos atuam reduzindo o colesterol, a pressão sanguínea e o risco de câncer gástrico. A soja, frutas cítricas, tomate, e pimentão, ricos em flavonóides possuem atividade anticancerígena, vasodilatadora, anti-inflamatória e antioxidante, e também podem enriquecer o cardápio do aluno da EJA.

O projeto foi efetuado interdisciplinarmente nas disciplinas de Estatística, Contabilidade, Organização e Técnicas Comerciais e Tecnologia da Informação na Comunicação.

Na disciplina de Contabilidade e Organização Técnicas Comerciais, os alunos desenvolveram levantamento de dados do Fundo Nacional de Educação e realizaram a pesquisa da fundamentação teórica através de material digital de *sites* da internet.

Em Estatística foi realizada uma pesquisa de campo através de questionário composto de treze questões visando a apontar as

preferências do cardápio escolar, bem como a satisfação em relação ao cardápio, higiene do refeitório; e também se analisou a frequência dos alunos ao refeitório. A análise dos dados foi realizada através da construção de tabelas e gráficos.

Na disciplina de Tecnologia da Informação na Comunicação os alunos colocaram em prática no Laboratório de Informática as Normas Técnicas Brasileiras para a formatação e desenvolvimento de um projeto científico dentro das regras propostas por Furasté (2008), escrevendo e analisando as normas no decorrer do desenvolvimento da escrita.

Análise dos resultados

A pesquisa foi realizada junto aos alunos do turno da noite do curso Técnico em Contabilidade - Área de Gestão e do Ensino Médio, do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi – Santo Ângelo.

A amostra é constituída de 118 alunos com a seguinte distribuição por ensino: 61,0% são alunos do Ensino Médio e 39,0% frequentam o curso Técnico em Contabilidade.

Quando perguntado aos alunos se eles costumam frequentar o refeitório, ou seja, merendar na escola, 45,8% respondeu que não, 30,5% disseram que às vezes, e 22,9% responderam que tem o hábito de merendar (jantar) na escola. Não responderam 0,8% dos alunos. Mas considerando as duas parcelas que disseram que frequentam o refeitório, mesmo que esporadicamente, soma-se mais da metade dos alunos, isto é, 53,4% ou 63 alunos, como mostra o Gráfico 1.

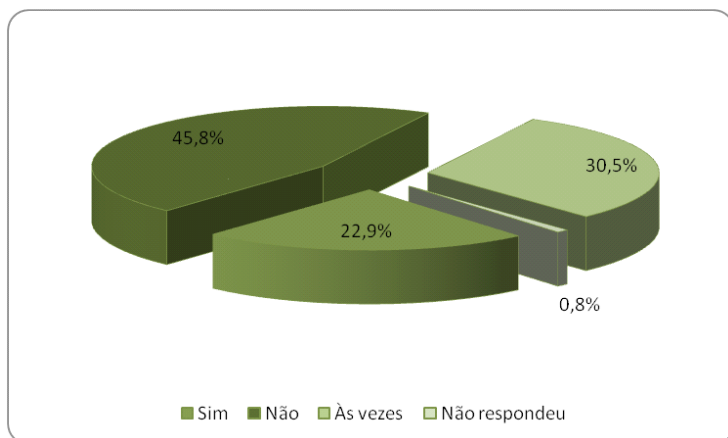


Gráfico 1- Percentual de Alunos que Merendam na Escola

Fonte: Dados pesquisados

Quanto ao motivo pelo qual os alunos não merendam (jantam) na escola, a maioria afirmou que, por não estarem trabalhando, ou mesmo os que estão trabalhando, têm tempo de voltar do trabalho para casa antes de ir à aula, e assim já fazem um lanche em casa. Um aluno respondeu não gostar “da merenda das escolas”. Alguns responderam que chegam atrasados na escola e não dá tempo de merendarem.

O Gráfico 2 apresenta a frequência semanal com que os alunos costumam jantar na escola: a maioria (30,2%) frequenta duas vezes por semana, seguida de 23,8% que vai todas as noites.

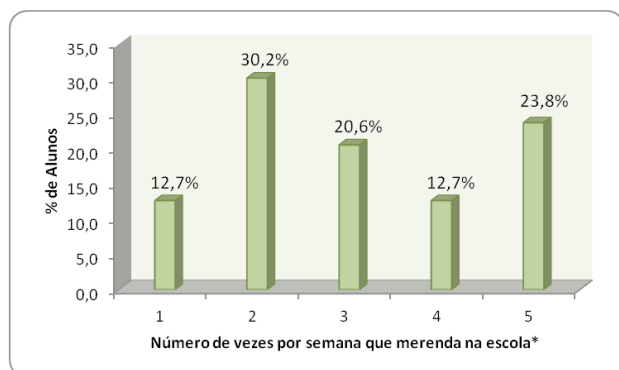


Gráfico 2 - Frequência Semanal com que os Alunos Merendam na Escola

*Calculado com o número de alunos que a frequentam (63 alunos)

Fonte: Dados pesquisados

Considerações finais

A alimentação é uma necessidade básica para o desenvolvimento do ser humano nas fases da vida. Alimentos de qualidade favorecem o crescimento tanto do aspecto físico, como do intelectual, do emocional e do social.

Nesse sentido, é fundamental o estado assegurar a alimentação de qualidade na escola, principalmente no turno da noite, pois a maioria dos alunos passa o dia inteiro no trabalho e vêm direto para os estudos.

Os resultados foram importantes porque contribuíram para formação de bons hábitos alimentares, fazendo com que o aluno não precise comprar seu “lanche” e tenha uma alimentação controlada por nutricionista. Ficou comprovado, através da pesquisa realizada, que a merenda é de suma importância para os discentes em bom rendimento escolar.

Ficou comprovado também através da pesquisa que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de ações visando melhorias nas condições de saúde e do estado nutricional, sendo um setor estratégico para o desenvolvimento de iniciativas para a promoção de uma alimentação saudável.

Referências

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. 14. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

FNDE. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-legislacao>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao> . Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.**

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.**

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-funcionamento>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.**

Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para Trabalho Científico**. Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas AAABNT. 14. ed. Porto Alegre: S.n., 2008.

Formação de cooperativa rural de alunos-repórteres: novos papéis para educandos e educadores

Deise Anelise Froelich ³⁵

Contexto

Portas lacradas e a ocupação da vegetação espontânea formam o cenário de muitas escolas do campo do noroeste do Rio Grande do Sul, desativadas pela falta de alunos e/ou infraestrutura. Detrás deste cenário, um processo histórico de exclusão do público rural, com consequências como a nucleação de escolas, o êxodo e desestímulo à sucessão familiar rural.

Entretanto, ainda há escolas no campo que unem esforços para oferecer uma educação libertadora e propõem e se desafiam a um novo contexto. Uma das funções centrais da escola, seja no meio urbano ou rural, é proporcionar a construção de conhecimentos relacionados à realidade e anseios destes estudantes, para além da pura alfabetização ou transferência bancária de conhecimentos, em detrimento de uma educação libertadora, enfatizada por Paulo Freire (1981). Nesse aspecto,

³⁵ Jornalista da Emater/RS-Ascar, responsável pela assessoria de comunicação na região administrativa de Santa Rosa e Professora do Curso Técnico em Publicidade do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu. Graduada em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo. Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (UFSM). Acadêmica de Formação Pedagógica para Professores (PARFOR/ UERGS). Contato: deisefroelich@yahoo.com.br.

cabe ressaltar que também os extensionistas rurais, considerados educadores não formais, conforme o mesmo autor (2006), devem conhecer e valorizar os conhecimentos prévios e a cultura dos educandos.

Quando avaliadas as estratégias didáticas e o currículo destas escolas do campo percebe-se a absorção de assuntos e contextos urbanos no processo de ensino no meio rural, deixando de lado, muitas vezes, a realidade onde estão inseridos. A educação exerce papel influente e, em alguns casos, determinante em decisões futuras. O processo de ensino em escolas rurais, quando realizado sem comprometimento com a realidade e com os anseios dos estudantes, acaba reforçando a ideia de que o sucesso profissional – e na vida – consiste em deixar o meio rural e abandonar a sua identidade de agricultor.

A limitação à informação sobre as políticas públicas que possam beneficiar aos jovens e suas famílias também gera pré-conceitos nas perspectivas em relação ao meio rural como modo de vida.

Em Santa Rosa, noroeste do Estado, uma dessas escolas do campo oferece a educação básica a dezenas de estudantes, em sua maioria filhos de agricultores familiares. É a partir de um projeto piloto nesta escola que se busca promover debates e ações que contribuam com os esforços de melhorias no processo de construção do conhecimento e no exercício da cidadania através da valorização da realidade desses jovens e do envolvimento da comunidade no debate de temas importantes para seu desenvolvimento, como políticas públicas, potencialidade do meio rural e sucessão familiar rural. Diante disso o projeto piloto de formação de cooperativa de alunos-repórteres do campo passou a ser desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio José Alfredo Nedel, da Vila Sete de Setembro – Santa Rosa/RS.

A proposta transdisciplinar e interinstitucional permeia um contexto de maior atenção ao currículo das escolas de campo, políticas de estímulo à sucessão familiar rural e de reconhecimento da importância da comunicação e do cooperativismo como ferramentas de desenvolvimento social. Também leva em conta os anseios de jovens estudantes em relação a uma proposta de educação que lhes seja atrativa e que atenda às suas necessidades.

Referencial teórico

A construção do conhecimento deve ser um processo libertador que permita ao cidadão exercer seus direitos e deveres e compreender o contexto no qual está inserido em toda a sua complexidade, de maneira que suas decisões possam ser conscientes e efetivas para sua realidade (FREIRE, 1981).

Nesse sentido, as escolas, ambientes formais de educação, precisam considerar a realidade de sua inserção, bem como o contexto dos estudantes de modo que possam adequar sua metodologia de ensino. Ao mesmo tempo, outros processos de educação também fazem parte da trajetória das comunidades rurais gaúchas, com destaque especial à extensão rural.

Tais instituições, bem como diferentes entidades representativas da agricultura familiar, voltam seu olhar à preocupação com a sucessão familiar rural e valorização dos jovens que escolhem o meio rural como modo de vida e, portanto, devem e merecem ter acesso à educação qualificada. A perspectiva é de que grande parte das propriedades rurais gaúchas não tenha sucessão familiar. A problemática é acentuada com os dados do censo demográfico de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que revelam que dos 2.640.642 jovens gaúchos, 336.026, o equivalente a 12,07% vivem no meio rural. É sobre eles que recai a responsabilidade de dar continuidade à cadeia de produção de alimentos e, assim, permitir a sustentabilidade da sociedade.

A transformação que vem ocorrendo nos currículos dessas escolas e nos métodos de ensino abordados são claras iniciativas de romper com a falta de comprometimento que existiu entre a educação e o meio rural, assim como entre a educação e a valorização do trabalho que é realizado pelo homem do campo. Somente com esse processo de educação que valorize essas realidades e os conhecimentos inerentes desses locais é que poderemos realizar um processo educativo de fato libertador, baseado no diálogo e na ação comunicativa, como assinala Paulo Freire (2006).

Para que este contexto seja consolidado, novos papéis passam a ser assumidos por educadores – formais ou não formais – e educandos.

É nessa perspectiva de análise crítica que se busca refletir sobre o papel do professor de modo especial perante os desafios da juventude no século XXI. Como podemos contribuir no processo de construção de conhecimento e no estímulo ao exercício da cidadania em uma sociedade em que as informações são, ao mesmo tempo, diversificadas e efêmeras, é uma das questões que nos provoca a buscar a adequação contínua e coerente frente aos diferentes desafios.

Neste processo, educadores e educandos devem ser sujeitos autônomos. Entretanto, autonomia – do professor ou do aluno - também significa a capacidade de refletir sobre a ação antes, durante e depois.

Dar autonomia é dar liberdade à juventude multicultural do século XXI, que dispõe de uma diversidade de saberes que estão à disposição do coletivo, seja por meio de um diálogo ou das redes sociais.

A descentralização do poder permite que um processo mais democrático se desenvolva e, assim, os interesses coletivos sejam atendidos em detrimento do individualismo.

O contexto de formação da cooperativa rural de alunos-repórteres traz para os jovens a possibilidade de exercitar o trabalho coletivo e cooperativo, a gestão participativa e compartilhada, além do empenho em desempenhar diversas funções intrínsecas de uma cooperativa, como direção e fiscalização.

Descrição da experiência

Inspirado na importância da agricultura familiar para a produção de alimentos e garantia de segurança e soberania alimentar para a sociedade e, sobretudo, na força que os jovens possuem de transformação e definição de rumos, o projeto para formação de cooperativa de alunos-repórteres em escola do campo passou a ser estruturado em março de 2013.

O imaginário sobre o urbano e a falta de informação sobre oportunidades de geração de renda e qualidade de vida no espaço rural são aspectos que influenciam o esvaziamento e envelhecimento do campo.

A partir do conhecimento das políticas públicas e demais iniciativas de instituições, novas concepções poderão ser despertadas.

Diante deste contexto buscou-se aproveitar as potencialidades da pesquisa-ação a favor do protagonismo dos jovens na realidade em que estão inseridos. Tripp (2005) defende a pesquisa-ação não apenas como uma intervenção qualquer a partir da pesquisa e, sim, como uma proposta de investigação e ação que é empiricamente fundamentada e busca aprimorar a prática. A pesquisa-ação seria, pois, um tipo de investigação-ação.

É preciso investigar para agir e investigar sobre a ação realizada. Nesse sentido o autor sugere um ciclo de investigação-ação que contempla planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação. A pesquisa-ação exige, portanto, ações tanto na área da prática como da pesquisa.

É o que se buscou fazer no processo que culminou na formação da cooperativa de alunos-repórteres. A ideia surgiu diante de um planejamento que buscava melhorar a prática depois que constatado, por um lado o êxodo rural, e por outro, um esforço das escolas do campo em adequar seu currículo à realidade. Ao mesmo tempo, tinha-se a disponibilidade de estudantes do Curso Técnico em Publicidade dispostos a compartilhar e construir conhecimento. A partir do planejamento, embasado teoricamente em um projeto de pesquisa, partiu-se para a ação. Uma ação refletida, que foi monitorada – por meio do método observacional – e fez refletir em uma avaliação dos resultados com vistas a qualificar os próximos passos.

Para valorizar os jovens, em sua maioria filhos de agricultores familiares, que necessitam do acesso à informação e do protagonismo na construção do conhecimento voltada à sua realidade e no exercício da cidadania, o Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu (escola urbana), Emater/RS-Ascar e Escola Estadual de Ensino Médio José Alfredo Nedel (escola do campo) – todos com sede em Santa Rosa - alinharam uma proposta além de transdisciplinar, interinstitucional no desenvolvimento de um projeto em comum.

Em um primeiro momento, o desenvolvimento do projeto foi alicerçado no método observacional sistemático (GIL, 1999), que tem como proposta central identificar e explicar os fatores que determinam, ou que contribuem, para a ocorrência dos fenômenos. Paralelamente, recorreu-se a pesquisas bibliográficas acerca da agricultura familiar, sucessão familiar rural, juventude rural e educação no campo.

A partir da análise do conteúdo e interpretação dos dados compilados, sugeriu-se a intervenção prática por meio da realização de oficinas de comunicação, ministradas por professores e estudantes do Curso Técnico em Publicidade do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, e de cooperativismo, conduzidas pela equipe multidisciplinar da Unidade Regional de Cooperativismo da Emater/RS-Ascar. No total foram cinco oficinas de comunicação, com abordagem de conceitos e orientações práticas sobre ética na comunicação, pauta, notícia, reportagem, fotografias, entrevista, construção de layouts para web e impressos, e elaboração de conteúdo para blog e impresso. Para o desenvolvimento das oficinas, os tutores – estudantes do Curso Técnico em Publicidade – basearam-se no conhecimento construído previamente nos componentes curriculares de Jornalismo, Veículos de Comunicação, Teoria e Técnica da Comunicação, Introdução às Relações Públicas, Língua Portuguesa Instrumental e Informática aplicada à Comunicação. Ou seja, compartilharam o conhecimento construído em uma proposta interdisciplinar.

Já nas outras cinco oficinas, com foco no cooperativismo, foram abordados esclarecimentos sobre formação, formalização e gestão de uma cooperativa, além da doutrina cooperativista e a importância do processo cooperativo para conquistar espaço na sociedade e atingir objetivos individuais e coletivos.

Com a capacitação, os estudantes – da 8º série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – da Escola Estadual de Ensino Médio José Alfredo Nedel assumiram um novo papel: de alunos-repórteres. Como forma de organizar-se e atender aos seus anseios, os jovens formaram a primeira Cooperativa Rural de Alunos-Repórteres do País.

Com estatuto social definido e diretoria eleita, a CooperInfo Rural foi fundada oficialmente em 28 de agosto de 2013, com a missão de divulgar potencialidades e políticas públicas voltadas ao meio rural, promovendo o acesso à informação e estimulando o exercício da cidadania em 10 comunidades rurais do município de Santa Rosa.

Os alunos-repórteres, associados da cooperativa, reúnem-se, desde então, em assembleias mensais para debater sobre os anseios de suas comunidades e, a partir disso, produzir conteúdo a ser divulgado em um jornal – J.I Rural – e *blog* – <www.cooperinforural.blogspot.com> - próprios. As pautas são sugeridas pela comunidade e produzidas com ela. Assim, filhos de agricultores familiares que costumavam consumir informação, passam a produzir, discutir e disseminar informações que qualificam suas decisões e apresentam novas propostas à sua realidade.

Resultados e conclusões

O contexto da formação da cooperativa rural de alunos-repórteres traz para os jovens a possibilidade de exercitar o trabalho coletivo e cooperativo, a gestão participativa e compartilhada, além do empenho em desempenhar diversas funções intrínsecas de uma cooperativa e que de diferentes formas podem contribuir com a sociedade. O conhecimento construído nas oficinas também passa a fazer parte da trajetória individual dos estudantes e da história da comunidade, que recebe a intervenção. Quando vivenciadas oportunidades cooperativas, muitas lideranças formam-se nas comunidades.

A produção e a divulgação de informações também geram importante comprometimento com a realidade e não apenas dos alunos, mas principalmente da comunidade onde estão inseridos. Para assumir o papel de alunos-repórteres não bastava o acesso à informação de forma convencional. Foi preciso desafiar-se, buscar mais. Nesse processo de busca foram construídos conhecimentos para a elaboração de matérias jornalísticas que compuseram o blog e o jornal. Afinal, produzir algo, predispõe o conhecimento sobre o assunto. E a qualidade do que é produzido depende justamente da reflexão que é feita sobre a realidade,

levando o repórter inserido no processo de comunicação alternativa a observar de forma mais crítica o contexto onde está inserido, com o apoio da comunidade.

Além disso, os desafios de busca de informação e reflexão lançados pela missão da cooperativa geram grande interação familiar, uma vez que os jovens buscam junto às suas famílias subsídios para a construção de suas cooperativas e divulgação das informações. É a oportunidade de estabelecer o canal de diálogo, daqueles que detêm o poder de decisão sobre o futuro da propriedade, de forma qualificada. Afinal, é no cerne da família – onde grande parte das decisões ocorre – que novos debates surgem.

Assumir o papel de aluno-repórter, associado de uma cooperativa, significou de modo individual – a muitos – um incremento à autoestima e a busca de espaço como protagonista da história de suas famílias e de sua comunidade. Aos poucos, abre-se um espaço mais efetivo de participação nos espaços comunitários, sendo que muitos desses jovens são convidados a participar de eventos e oportunidades de debate e decisão em suas comunidades.

O compromisso de assumir um novo papel não foi exclusividade dos alunos-repórteres. No caso das oficinas de comunicação oferecidas aos educandos da escola do campo, o planejamento se deu em conjunto entre professores e estudantes do Curso Técnico em Publicidade que assumiram o papel de tutores. Para conduzir a oficina, estes estudantes precisaram ser protagonistas no processo de construção de conhecimento, refletir sobre o conhecimento adquirido e buscar a melhor forma de apresentá-lo a um novo grupo, despindo-se de preconceitos ou altivez para não comprometerem o caráter democrático da proposta. Dessa forma foi necessário aliar saberes de diferentes componentes curriculares em um exercício de reflexão e relação das áreas do conhecimento em uma mesma perspectiva.

As oficinas foram planejadas de modo que o estudante do Técnico em Publicidade tivesse a oportunidade de refletir sobre qual é o papel do educador e o do educando, ou seja, de certa forma teve a oportunidade de assumir os dois papéis em uma mesma experiência. Assim, uma proposta de educação alternativa passou a ser alicerçada.

A democracia é essencial, no entanto, com regras que permita que suas consequências sejam coerentes com uma realidade ética e de respeito coletivo. O indivíduo, com estado físico, é indivisível. A pessoa é plural. Estamos superando o indivíduo fechado nele mesmo. Buscam-se tribos, comunidades, redes sociais (MAFESSOLI, 2014). E essa vida em sociedade deve levar em conta direitos e deveres.

Já o professor, ao possibilitar o empoderamento de alunos-tutores e de alunos-repórteres, teve a possibilidade de suprimir o papel de 'transmissor' de informação para assumir-se como 'mediador' de um processo de construção de conhecimento.

Experiências como essa permitem perceber o quanto conceitos como transdisciplinaridade, educação libertária, comunicação alternativa e autonomia são essenciais para aquilo que a sociedade tem apontado que necessita: uma juventude ativa, que conheça a realidade, reflita e proponha intervenções para um desenvolvimento sustentável em seus diferentes âmbitos.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* **Juventude e Agricultura Familiar: Desafios dos novos padrões sucessórios**. Unesco: Brasília, 1998.

BORDENAVE, J. D. **Comunicação rural: da extensão à participação**. Projeto Tecnologias Alternativas – FASE, I Simpósio sobre Comunicação, Ciência e Cultura, 26-27 set. 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>>. Acesso em: 28 maio 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Homo Eroticus: comunhões emocionais**. Tradução: Abner Chiquieri. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MORAES, Cléia dos Santos. **Revolução científica do PPGEr**: A emergência de novo paradigma para extensão rural. Tese de doutorado em Extensão Rural. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Centro de Ciências Rurais. UFSM/2013.

SILVESTRO, Milton Luiz *et al.* **Os Impasses Sociais da Sucessão Hereditária na Agricultura Familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Interdisciplinaridade na educação profissional

Leo André Parodes Correa³⁶

Vilson da Rosa Melo³⁷

Edi Vargas dos Santos³⁸

Alexandre Rodrigo Schedler³⁹

Joana Maria Spohr⁴⁰

Roselaine Rosso⁴¹

Introdução

O presente relato tem por objetivo divulgar algumas das práticas realizadas dentro do Curso Técnico em Administração do eixo tecnológico

³⁶ Bacharel em ciências jurídicas pela URCAMP Alegrete. Professor de direito e legislação na Escola E.E.B. Albino Fantin. E-mail: profleoandre.direito@gmail.com.

³⁷ Especialista em Políticas Públicas e Gestão escolar pela UNIJUI; Bacharel em Administração pela SETREM. E-mail: wilson.melo@gmail.com.

³⁸ Especialista em estão Pessoas pela UNISC; Bacharel em Administração pela UNIJUI; professora de Ética e Gestão de Pessoas na Escola Albino Fantin. E-mail: vs.santos.edi@gmail.com

³⁹ Bacharel em Economia pela UNIJUI, Professor de Economia e Contabilidade na Escola EEB Albino Fantin. E-mail: aleschedler@gmail.com.

⁴⁰ Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação pela UFSM; Licenciada em Computação pela UNIJUI; Professora de Informática na Escola E.E.B. Albino Fantin. E-mail: joanaspohr@gmail.com.

⁴¹ Especialista em Supervisão Escolar PUCRS; Coordenadora do Curso Técnico em Administração da Escola E.E.B. Albino Fantin. E-mail: ricrosso@terra.com.br.

Gestão de Negócios para o atingimento das habilidades e competências dos alunos no final de cada etapa do curso.

Com este propósito, utiliza-se da interdisciplinaridade em diversas atividades com o intuito de relacionar os conteúdos trabalhados de forma a facilitar o entendimento na prática por parte dos alunos.

Sabe-se o quanto é inovador e acima de tudo desafiador lançar mão de uma prática pedagógica que vem ganhando espaço no meio escolar e que difere do modelo tradicional onde cada matéria ou conteúdo é visto separadamente, sem uma relação de existência.

Além da dificuldade de mudar algo e quebrar paradigmas tem-se a insegurança dos professores em adotar esta prática. Assim, através deste relato, será possível verificar que a prática interdisciplinar utilizada no Curso em Administração da Escola Estadual de Educação Básica Albino Fantin, de Horizontina-RS, superou estas barreiras.

Interdisciplinaridade

Conforme o dicionário Michaelis, a palavra interdisciplinar significa “comum a diversas disciplinas”. Desta forma, a interdisciplinaridade, assunto tão debatido no meio escolar, é a qualidade daquilo que é interdisciplinar, ou seja, que é realizado com a cooperação de diversas áreas do conhecimento e não isoladamente.

De acordo com Fazenda, ao trabalhar de forma interdisciplinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-9).

A interdisciplinaridade é um assunto de suma importância na relação ensinar e aprender, pois tem a função de auxiliar os educadores e a comunidade escolar na realização do trabalho pedagógico em termos de

currículo, métodos, conteúdos, e na avaliação das formas de organização dos ambientes para um conhecimento mais significativo.

Thiesen (2007), afirma que o enfoque interdisciplinar possibilita compreender a relação entre teoria e prática, aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, dá um maior sentido aos conteúdos, possibilitando uma formação mais crítica, criativa e responsável.

Para isso, Santomé, complementa que a prática interdisciplinar exige do professor:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Exige novas maneiras de pensar, de dialogar, agir, nova forma de ensinar, além de uma constante busca pelo aprofundamento do conhecimento, seja através de envolvimento com projetos, formação de professores e leituras diversas.

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio (Luck, 2001, p. 68).

Toda mudança provoca medos, e o trabalho interdisciplinar traz consigo paradigmas novos de rupturas nas formas de transmitir conhecimentos e experiências de vida, no contexto escolar, entrando muitas vezes nas áreas do conteúdo do colega. É preciso uma integração de planejamento e estar disposto a colaborar para o bem da educação sem a busca de fazer valer somente sua visão de mundo, mas valorizar a força da equipe de profissionais da educação.

Relatos de experiência

A Escola Estadual de Educação Básica Albino Fantin, de Horizontina/RS está há 76 anos contribuindo com o desenvolvimento do município na formação de jovens e adultos. Oferece Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Técnico em Administração - eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Este último iniciou no ano de 2011, tendo formado 3 turmas.

O objetivo geral do curso é: formar profissionais com visão estratégica dos negócios, sólida formação teórico-prática com competências e habilidades em Administração que lhes possibilitam enfrentar os desafios do mundo do trabalho de forma original, responsável e empreendedora; formar profissionais técnicos proativos e criativos, conscientes de suas responsabilidades ética e social, que se comprometam com a aplicação de tecnologias politicamente corretas, prezando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar da comunidade.

O Curso Técnico em Administração organiza-se em 3 etapas sequenciais, totalizando 900 (novecentas) horas, sendo 300 (trezentas) horas na primeira etapa, 300 (trezentas) horas na segunda e 300 (trezentas) horas na terceira.

Adota o currículo escolar por competências:

- Simular a organização de uma pequena empresa fundamentada nos princípios da administração.
- Elaborar planejamento estratégico.
- Planejar e executar rotinas administrativas na área contábil e financeira.
- Planejar e executar rotinas administrativas na área de produção.
- Formular estratégias de planejamento de marketing de compra, venda e pós-venda.
- Promover a gestão de pessoas no ambiente corporativo.
- Planejar e executar rotinas dos processos de gestão de estoques, logística e patrimônio.

Também se busca desenvolver o perfil profissional: ter atitudes empreendedoras, responsabilidade ética, atenção ao mundo do trabalho, instrumentos de planejamento, tomada de decisão, conhecimentos econômicos, financeiros, de legislação, tecnológico e científico.

Para atingir os objetivos, competências e perfil profissional, busca-se trabalhar de forma interdisciplinar, relacionando diversas áreas do conhecimento, como por exemplo: linguagem técnica, informática, matemática, ética, gestão de pessoas, contabilidade, marketing, direito, economia e administração.

O principal trabalho interdisciplinar que vem sendo realizado é a elaboração de um trabalho científico que inclui um Plano de Negócios, bem como sua apresentação em seminário. O mesmo inicia na primeira etapa e finda na conclusão do curso técnico.

É oportunizado o trabalho em grupo, onde os alunos aprendem a lidar com a diferença de comportamento e ideias e conhecer melhor o outro, o que promove a integração e estímulo para dar continuidade aos estudos. Através da pesquisa é desenvolvida a leitura, escrita, análise crítica e ampliação do vocabulário, e, ao elaborar o trabalho científico, trabalha-se a ética (não plagiar) e o aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos através da utilização de navegadores, editor de texto e editor de apresentações.

Após a pesquisa, o aluno terá o embasamento teórico necessário para então passar para a próxima etapa que é a elaboração do Plano de Negócios, que, de acordo com o SEBRAE (2013), pode-se conceituar como “um documento que descreve por escrito os objetivos de um negócio e quais passos devem ser dados para que esses objetivos sejam alcançados, diminuindo os riscos e as incertezas. Um plano de negócio permite identificar e restringir seus erros no papel, ao invés de cometê-los no mercado”.

O Plano de Negócios ou *Business Plan* é o projeto mais importante na implementação de um empreendimento, pois traça as estratégias a serem seguidas, os recursos financeiros necessários, analisa o ponto de equilíbrio, isto é o tempo necessário para recuperar o investimento, se o projeto vai ser viável ou não, desenvolve o plano de marketing, financeiro

e a gestão de pessoas, analisa a concorrência e os fatores internos e externos para o sucesso do negócio.

Este projeto culmina com a apresentação dos grupos, em seminário, para a banca de professores, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da oralidade - falar em público, e dar maior segurança para a apresentação na MEP - Mostra de Educação Profissional, sendo que a dicção e oratória são importantes para o crescimento educacional, pessoal e profissional dos educandos. Como preparação para este momento, durante toda a educação profissional, são realizados trabalhos de expressão oral como leitura de textos em voz alta, incentivo à participação e exposição das ideias em todas as disciplinas e disposição para ouvir. Dentre alguns tópicos trabalhados podem-se destacar técnicas de postura e comportamento, recursos tecnológicos que podem ser utilizados durante a apresentação, as sensações das cores e o que elas representam.

Para estimular as atitudes empreendedoras dos alunos, além do Plano de Negócios também é realizada a leitura do livro *O Segredo de Luísa*, de Fernando Dolabela, que destaca o perfil do empreendedor, a importância da criatividade e do planejamento, e de não desistir dos sonhos. É realizada uma mesa redonda para discutir o tema, e cada professor poderá instigar os alunos a refletirem sobre determinados tópicos relacionados a áreas do conhecimento específicas e ao mesmo tempo as que estão relacionadas ao tema central do livro.

Outro livro que os educandos realizam leitura é *Qual é a Tua Obra? Inquietações propositivas sobre Gestão, Liderança e Ética*, do autor Mario Sergio Cortella. Após a leitura, é realizado um seminário para apresentação e compartilhamento dos conhecimentos.

Durante o decorrer das aulas também são proporcionadas algumas palestras sobre empreendedorismo e gestão de negócios, ministradas pelos consultores do SEBRAE e empresários locais, que colaboram com o curso técnico trazendo suas experiências práticas dos negócios e apontando que perfil devem ter os profissionais no exercício de sua profissão, os novos desafios do mercado regional e nacional e a própria integração com o mundo global, além de visitas a empresas, o que aproxima a teoria e prática. Para as visitas a empresas, por exemplo, o professor da área de

português auxilia os alunos na formulação de perguntas/entrevistas, já o da área de administração solicita que observem como é feito o controle de estoque, como ocorre a produção, planejamento financeiro etc., e o professor da área de informática realiza atividades objetivando analisar quais as tecnologias utilizadas nestes processos.

Outro trabalho que pode ser citado é a elaboração de cartaz para divulgação das inscrições de novas turmas do curso técnico, integrando informática, marketing e português, além de desenvolver a criatividade e valorizar a produção dos alunos.

Como forma de interagir, acompanhar o andamento das atividades, transmitir recados e compartilhar materiais e experiências, os professores fazem uso de recursos tecnológicos como e-mail e grupo privado em rede social. Outros fatores importantes são as reuniões de professores e coordenação envolvendo todas as áreas do conhecimento e abordando os alunos e temas que se destacaram durante as etapas do curso, o acompanhamento e a avaliação das atividades que estão sendo trabalhadas de forma interdisciplinar e o planejamento de outros temas que poderão ser trabalhados em conjunto.

Estes momentos de diálogo, planejamento e acompanhamento do desempenho da turma irão nortear as atividades docentes e reavaliar a prática didática. O que se avalia é que esta forma de trabalho interdisciplinar oportuniza uma maior integração e aprofundamento do conhecimento, e isso vem colhendo bons frutos: diversos educandos já estão realizando trabalhos em sua própria empresa como microempreendedores e outros foram promovidos em suas funções e cargos dentro de seu ambiente de trabalho, utilizando os conhecimentos e experiências adquiridas durante o Curso Técnico em Administração do eixo tecnológico Gestão e Negócios!

Considerações finais

A interdisciplinaridade pode ser considerada como assunto amplo e complexo, onde todos ganham, garantindo assim a integração de conhecimentos. Pois alunos interagem entre si e estes com os professores,

bem como os professores mantêm uma interação com os colegas e com os alunos.

Considera-se que é importante uma educação de qualidade de forma que viabilize e utilize metodologias em sala de aula que venham a encantar e motivar o educando ao desenvolvimento de seus conhecimentos, competências e habilidades.

Portanto, cabe salientar que a interdisciplinaridade possibilita a interação entre disciplinas desencadeando no educando e no educador um vasto grau de envolvimento no contexto de ensino-aprendizagem para a compreensão do mundo que os cerca.

Por fim, o processo interdisciplinar vem ao encontro das necessidades pedagógicas de forma que os docentes possam identificar as vantagens de se utilizar esta metodologia para que a educação se desenvolva, formando cidadãos críticos, éticos e sociáveis para uma sociedade melhor. Com isso os educandos podem fazer uma análise e verificar o quanto as disciplinas se interligam, necessitando e completando uma as outras, culminado no Plano de Negócios, onde necessitam de todo o aprendizado de administração, marketing, contabilidade, economia, ética, matemática e legislação, para embasar um bom trabalho, bem como linguagem e informática para formatação e apresentação final de um bom trabalho.

Referências

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LUCK, H. **Pedagogia da Interdisciplinaridade**. Fundamentos Teórico-metodológicos, Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Ed. 1. Editores Melhoramentos.

SANTOMÉ, Juro Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEBRAE. **Como elaborar um plano de negócios**. 2013. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/COMO%20ELABORAR%20UM%20PLANO_baixa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo de ensino - aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

Trabalhos interdisciplinares desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor

Camila Patia⁴²

Jair Sausen⁴³

Marcio Sizin⁴⁴

Introdução

Dentro do nosso dia a dia notamos constantemente as reações de cada indivíduo, reações que devem ser analisadas; e dentro dessa análise, buscar meios e métodos de ensino onde os alunos tenham interesse de criar expectativas de retorno à escola. A interdisciplinaridade é um dos métodos mais práticos para interagir com todos, beneficiando o aprendizado de todas as áreas em um mesmo espaço.

Olhando esse contexto, nada mais óbvio do que o educador ser a pessoa que deve buscar novidades, caminhos, métodos diferenciados, inovações. Para isso é necessário o interesse de toda uma equipe que

⁴² Camila Patia – Bacharel em Direito – Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor. E-mail.: camilapatia@hotmail.com.

⁴³ Jair Sausen – Bacharel em Administração – Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor. E-mail.: jair_sausen@yahoo.com.br.

⁴⁴ Marcio Sizin – Bacharel em Ciências Contábeis – Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor. E-mail: marciosizin@hotmail.com.

trabalha em um único propósito: mostrar aos alunos que estão à sua frente, formas de aprendizagem que não os assustem, ou, que os deixem na monotonia, mas sim, que despertem a alegria em aprender algo novo e inclusive vontade de retornar, de buscar mais para aprimorar conhecimentos. Nada comove mais um professor do que chegar à sala de aula, fazer a chamada e ver que todos os seus alunos estão presentes, saber que todos estão dispostos a escutar o que os mestres, professores, têm a dizer.

Disciplinas muito diferentes podem ser interligadas por meios completamente iguais, números e teoria dispostos na informática, cálculos viabilizando os direitos, regras impostas tanto na prática como na teoria. A prática interdisciplinar não se constitui de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo associado a atitudes. Para o desenvolvimento do professor, o básico é o envolvimento e o comprometimento; são imprescindíveis. Estando aberto para a troca de experiências e para o diálogo com o grupo, nada melhor do que saber escutar para poder aprender e repassar o conhecimento.

Como é trabalhada a interdisciplinaridade?

No processo interdisciplinar

[...] não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... Todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação (FAZENDA, 1992, p. 56).

Para a interdisciplinaridade acontecer é necessário o interesse do professor e também o reconhecimento e vivência entre iguais e diferentes. O professor, sendo o responsável por buscar informações adequadas e transmiti-las da forma mais adequada, deve despertar a curiosidade e mostrar que querer mais é um meio para fazer projetos se executarem,

relembrando, que mesmo como professores todos têm infinitos caminhos para descobrir, conhecimentos para aprofundar e assuntos para discutir, não cabendo criticar, mas sim questionar e incentivar. E para isso o professor deve ser o primeiro a buscar, constantemente, o aperfeiçoando de seus conhecimentos. Esse cultivo de aperfeiçoamento possibilita a conquista de uma nova realidade e, conseqüentemente, a conquista de uma nova perspectiva da vida.

A interdisciplinaridade busca que ocorra junção entre todos os envolvidos no processo educativo: orientadores, professores, supervisores, diretores e funcionários. Cabe a toda essa equipe apoiar e dar suporte ao aprendizado tanto do conhecimento quanto da vida, com demonstrações, vivências, possibilitando a construção de alunos colegas com uma bagagem repleta de sabedoria e valores, fragmentando o saber e o viver. Alunos de diferentes perfis, maneiras de pensar, métodos de aprender, enfim, futuros profissionais não focados ainda em um objetivo certo, este que nós temos o dever de instigar a procura. Nossa situação nem sempre nos dá liberdade para certos acontecimentos, mas a criatividade e a força de vontade podem despertar brilho em muitos olhares. Daí surge a fragmentação ou divisão de disciplinas onde uma traz um conhecimento diferente da outra. Teoria, prática, matemática, legislação, administração, psicologia, filosofia entre outras, uma diferente da outra, mas todas juntas formando um mesmo profissional com um aprendizado e um caráter que se complementa com todas as disciplinas, sendo a interdisciplinaridade um meio que possibilita a construção de um conhecimento global, sem limites e restrições dentro de sua natureza, possibilitando que o aluno venha a resolver problemas das mais diversas naturezas possíveis.

Mas para isso ser possível nada mais do que o óbvio deve acontecer. Deve existir uma busca de comprometimento entre todos os que fazem parte da equipe educacional, aqui digo, professores, funcionários e, inclusive, alunos. O professor é quem deve trazer o problema e buscar a resolução com a ajuda de todos, sendo um processo que nasce e se desenvolve gradualmente, conforme o empenho dos vários participantes do processo educativo.

A educação e os educadores devem possibilitar a busca do ensino, influenciando e estimulando o aluno a montar sua bagagem de saber e de experiências. Trata-se, antes de tudo de criar uma situação que o estimule a tomar decisões, analisar, refletir, debater, arriscar hipóteses, constatar, buscar informações, ou seja, pensar sozinho, tendo o suporte do professor, este, sendo a alavanca principal de demonstrar o interesse.

A interdisciplinaridade nada mais é do que, saber ver os dois lados, entender as partes, abrir os caminhos, ultrapassar a ideia fixa, permitindo uma visão mais ampla do que se pode ou até onde se pode ir. O conhecimento de várias disciplinas facilita a compreensão dos fenômenos que existem, mostrando as ações sob pontos de vista deferentes.

Exemplo de projeto interdisciplinar

No Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, no curso Técnico em Contabilidade – Área de Gestão são desenvolvidas algumas atividades interdisciplinares onde as áreas/disciplinas interagem. Podemos citar alguns:

Empreendedorismo (Definição e características do comportamento empreendedor); Debates e estudos sobre liderança e empreendedorismo; elaboração de um projeto empreendedor (em grupos) de criação de uma empresa.

Área da Psicologia – Destacar o comportamento empreendedor de todos os membros, considerando que cada projeto deve ter como referência o município em que o aluno reside; após, apresentação, debate e discussão em grande grupo para análise da probabilidade da aplicação dos projetos e sua permanência no mercado.

Área da Administração - Execução do projeto de criação de empresa, missão, visão e valores, bem como a viabilidade econômico-financeira do projeto.

Área Contábil - Escrituração dos fatos de constituição e registro, demonstrações contábeis e financeiras, enquadramento fiscal e acompanhamento gerencial.

Área do Direito - Atribuições legais, visando a inclusão perante o ordenamento jurídico.

Diante do mencionado anteriormente, contemplamos no segundo aspecto as práticas que vêm sendo adotadas, que são a busca de conhecimento através de pesquisas, para o melhor entendimento do conteúdo que vem sendo trabalhado. O próprio aluno traz o seu entendimento quanto ao assunto abordado, através de apresentações, com posteriores complementos do professor no fechamento do assunto.

Os métodos são diversos, alguns inovadores: filmes, documentários, visitas; outros antigos: ler, escrever, discutir; são básicos, para o aprendizado, apresentações de slides, com uma frase, que tem vários sentidos, envolvendo vários caminhos, buscando identificar curiosidades e debates que envolvam assuntos polêmicos e diários.

Contempla-se também o trabalho de equipe, como forma de identificação de lideranças e comportamentos dos indivíduos dentro de uma equipe. Identificam-se através desse método as pessoas de potencial e de grande liderança, como também a sua facilidade de interação com os demais colegas, práticas que devemos desenvolver cada dia mais nesse mundo globalizado.

Como exemplo podemos citar os trabalhos em elaboração para posterior apresentação na Mostra de Educação Profissional - MEP. A partir dos assuntos escolhidos, os estudantes têm disponíveis aulas interdisciplinares, bem como a participação dos professores das áreas do curso para colaboração e acompanhamento, para que assim possam ter supridas suas necessidades de conhecimento.

Utilizamos como prática de complementação e atualização de estudo os recursos da internet, dinâmicas de trabalho, elaboração de projetos, análise de textos, balanços, elaboração de resenhas, fluxogramas, leitura, técnica de escrita, elaboração de painéis, visualização de documentários, filmes e principalmente o diálogo, conversando e citando exemplos de maneira explicativa, utilizando o material trazido de casa, recebido em cursos realizados ou definidos pelo professor.

Considerações finais

A interdisciplinaridade, como já foi dito, é compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, devemos unir e inovar para com isso descobrir e resgatar o saber. Um método é a ligação das disciplinas para compreender um determinado fato sob diferentes ângulos, sendo uma maneira metodológica de envolver outros conhecimentos.

Referência

FAZENDA, I. C. A **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

Um relato de experiência do trabalho desenvolvido pelo curso Técnico em Administração - Eixo tecnológico Gestão e Negócios

Ivone da Rosa Melo⁴⁵

Marino Simon⁴⁶

Marcelo Fábio Ohlweiler⁴⁷

Sidonea Tratsch⁴⁸

Introdução

O Curso Técnico em Administração - eixo tecnológico Gestão e Negócios do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, de Três de Maio, desenvolve habilidades e competências para a formação dos alunos com vistas ao mercado de trabalho, considerando as oportunidades existentes em Três de Maio e região. O curso possui apoio das entidades e empresas que demonstram como ocorre o dia a dia empresarial, além de

⁴⁵ Ivone Da Rosa Melo, Licenciatura em Letras Plenas. Bel. Em Ciências Jurídicas e Sociais. Especialista em Psicopedagogia. E-mail: i.rmelo@terra.com.br.

⁴⁶ Marino Simon, Bacharel em Administração de Empresas, Licenciatura em Técnicas de Comércio e Serviços. Especialista em Gestão Empresarial voltada a Recursos Humanos. E-mail: marinosimon@gmail.com.

⁴⁷ Marcelo Fábio Ohlweiler, Bacharel em Sistemas de Informação e Especialista em Gestão de Marketing e Comunicação. E-mail: marcelofabioo@hotmail.com.

⁴⁸ Sidônea Block Tratsch, Bacharel em Administração de Empresas. Email: sidoneabt@yahoo.com.br.

promoverem visitas às indústrias e a feiras de agronegócios. Seu objetivo é proporcionar uma visão no que tange à produção, marketing e vendas de mercadorias, produtos e de serviços.

Buscando perceber possíveis pontos de melhoria nas empresas oportunizam-se estudos com ênfase a determinados assuntos com vistas à aplicação na prática dos conteúdos teóricos. Por exemplo, realiza-se visita técnica à EXPOTERNEIRA, evento idealizado pela Associação Comercial e Industrial de Três de Maio, a cada dois anos. Nesta visita procura-se desenvolver a interdisciplinaridade, uma vez que, exige-se dos alunos relatos envolvendo o atendimento ao cliente, organização, criatividade, empreendedorismo, planejamento, controle e um panorama em torno de tecnologias utilizadas.

Segundo Rojo (2003), as últimas décadas estão trazendo transformações marcantes no sentido da valorização do consumidor, ou seja, reconhecer a real necessidade de respeitá-lo faz com que as empresas orientem esforços para assegurar a satisfação do cliente com a aquisição de produtos e serviços.

Neste contexto, busca-se analisar a postura dos expositores quanto aos meios utilizados para demonstração de seus produtos, ou seja, a utilização das técnicas de marketing para alcançar os consumidores visitantes, que certamente buscam novas tecnologias.

A realização do trabalho deu-se pela necessidade de despertar nos alunos do Curso Técnico uma visão empreendedora e perceptiva levando em consideração a teoria desenvolvida em sala de aula e a realidade fática das empresas participantes da feira de agronegócios, com foco especial no marketing. Assim, o objetivo que norteia esse estudo foi o de identificar o que cada habilidade e competência exigem em sua capacitação na formação de profissionais na área da gestão e negócios.

Para alcançar os objetivos propostos foram realizadas pesquisas e posterior análise dos resultados. A pesquisa foi apenas qualitativa, e se baseou em um questionário respondido pelos expositores, funcionários e público participante.

Dessa forma, a seção introdutória desse artigo apresenta o cenário no qual se desenvolveu a Exposição, e a relevância do estudo com os objetivos definidos.

Finalizando este trabalho, apresentam-se sugestões que venham a enriquecer o montante de estudos sobre marketing junto aos expositores e aos próprios organizadores da feira.

Fundamentação teórica

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica que deu suporte ao estudo de caso ora desenvolvido.

Marketing

O marketing se originou para atender às necessidades de mercado, mas não está limitado aos bens de consumo; é também amplamente usado para “vender” ideias e programas sociais. Técnicas de marketing são aplicadas em todos os sistemas políticos e em muitos aspectos da vida.

Para Siqueira (2006), o marketing tem como função conquistar e manter clientes. Analisando o objetivo das empresas (puramente lucrativas), o principal papel é o de manter clientes, em função de comercializar o máximo com menor custo.

Marketing de Relacionamento

É através do marketing de relacionamento que as organizações podem projetar e lançar ações voltadas aos clientes, buscando sempre que estes se tornem cada vez mais próximos de seus produtos e/ou serviços, de forma a utilizá-los e recomendá-los a inúmeras pessoas.

Segundo Las Casas (2006, p. 25),

[...] marketing de relacionamento são todas as atividades de marketing destinadas a manter um cliente em situações de pós-venda. O marketing tradicional tem se preocupado com transações comerciais dirigidas à satisfação dos clientes e, evidentemente, à manutenção desta satisfação. Tornou-se tão

importante a permanência do cliente para uma empresa que alguns autores passaram a se preocupar com esta questão.

O relacionamento é uma forma presente de comercialização, pois faz parte do processo existente na venda, em suas três fases: pré-venda, venda e pós-venda, sendo neste estágio que o trabalho começa.

Objetivos do marketing de relacionamento

Segundo Kotler (2006, p. 155) "Marketing é a ciência e a arte de conquistar e manter clientes e desenvolver relacionamentos lucrativos com eles". Para o autor, o objetivo do Marketing de Relacionamento é a manutenção de uma base de clientes rentáveis. Porém, esse objetivo se contrapõe ao comportamento de algumas empresas, que insistem em prospectar clientes indefinidamente a fim de suprir outros que já não mais consomem seus produtos e serviços por falha no relacionamento.

Las Casas (2006), por sua vez, enfatiza os altos custos dispensados pelas empresas para se conquistar cada cliente. Além disso, outras empresas concorrentes também se empenham em conquistá-los. Assim, o autor completa que, além dos gastos em conquista e fidelização de clientes, a perda de clientes implica na perda de vendas imediatas e futuras. O Marketing de relacionamento aumenta a rentabilidade e diminui os custos com a redução das prospecções.

Metodologia

Quanto à abordagem do problema, foi desenvolvido um estudo descritivo. Para alcançar os objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa descritiva, segundo Dihel e Tatim (2004, p. 54), "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre

variáveis. [...] É a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e observação sistemática”.

A área de concentração neste trabalho é o marketing de relacionamento, e para tanto, buscou-se literatura existente acerca do assunto abordado, a fim de analisar ações relativas ao marketing nas empresas. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de livros, periódicos e textos disponíveis na internet sobre o tema.

A aplicação das entrevistas foi realizada no período de duração da feira (de 30/04/14 a 04/05/14), pelos alunos da TA 22, que selecionaram alguns expositores aleatórios para responderem ao questionário.

Análises dos resultados

Com o estudo realizado foi constatada a satisfação dos expositores quanto à organização do evento, público, infraestrutura e negócios entabulados, uma vez que a participação destes visa à divulgação das suas empresas, marcas e produtos ou serviços.

Avaliando os dados coletados pôde-se fazer uma análise interna do comportamento dos expositores quanto à satisfação no que tange à projeção da imagem e aceitação pelo público visitante. Com esse trabalho pôde-se identificar pontos positivos e pontos negativos, bem como sugestões de melhorias à Comissão Organizadora da Feira nas futuras edições.

O relato foi apresentado pelos grupos no auditório do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli com a participação dos alunos das turmas TA-21 e TA- 22 e os respectivos professores, utilizando-se os recursos de multimídia, (fotos, vídeos, folders, banners, entre outros).

Considerações finais

Concluída a coleta de dados, apuração e análise dos resultados foi possível identificar que o trabalho foi produtivo e interessante para os alunos do curso técnico, uma vez que constataram a importâncias

do marketing para a divulgação e a projeção de uma empresa ou de um produto.

O estudo mostrou também aos alunos que há necessidade de mudanças e adaptações relacionadas à infraestrutura, acessibilidade e à própria divulgação para que melhores resultados sejam alcançados, quanto ao público e volume de negócios da feira, contribuindo assim com a comissão organizadora do evento.

Referências

DIHEL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

HOOLEY, Graham J.; SAUNDERS, John. **Posicionamento Competitivo:** como estabelecer e manter uma estratégia de marketing no mercado. Trad. de Luiz Liske. São Paulo: Makron Books, 1996.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de Marketing:** Conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira. São Paulo: Atlas, 2006.

KOTLER, P. **Administração de marketing:** A bíblia do marketing. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

ROJO, Francisco José Grandis. Varejo. In: DIAS, Sérgio Roberto (Coord.). **Gestão de Marketing.** São Paulo: Saraiva, 2003. p. 143-166.

SIQUEIRA, J. **Marketing, o gerador de necessidades.** 2006. Disponível em: <<http://www.jsiqueira.com.br/marketing.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Refletindo as práticas pedagógicas na Escola Técnica em Agropecuária

Andreia Borba Brum

Introdução

Atualmente, a educação brasileira passa por uma etapa bem peculiar, em que o direcionamento das políticas públicas se apresenta com foco na progressiva universalização do acesso com qualidade a todos os níveis e modalidades de ensino.

Hoje, a escola não é vista apenas como um conjunto de partes, mas uma unidade complexa, um sistema dinâmico, um ambiente em constante intercâmbio com os agentes de mudanças locais, regionais, nacional e internacional, priorizando os valores e a cultura local.

A melhoria dos indicadores educacionais só é possível pelo desenvolvimento de ações focadas no alcance de metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, dentre outras coisas, se relacionam à “Formação Continuada” dos profissionais do ensino.

Por isso, é primordial a formação continuada dos professores do ensino médio de nossa escola, na busca por um ensino adequado às mudanças, transformações e realidades atuais em nossa sociedade, com foco na formação humana integral.

A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar um espaço de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, e os formadores de professores, devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Assim, para uma eficaz transformação da realidade escolar é imprescindível que os professores sejam o foco do processo, refletindo suas ações, repensando sua realidade e transformando-se, sempre que necessário. É importante o envolvimento e a participação de todos nesse processo, pois só assim o mesmo será significativo, bem como, as mudanças incorporadas.

Essa participação coletiva propõe aos participantes um papel ativo e de responsabilidade na qualidade de educação do ensino médio profissional, pois:

A ideia central visa potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida em sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho coletivo (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Grande parte do potencial cultural da sociedade contemporânea está concentrado nas escolas. Não podemos desprezá-lo ou memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. O professor deve procurar atualizar-se, embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições para melhorar seu desempenho.

Um professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Desta formada foi organizado o GT Educação Profissional na 32ª Coordenadoria Regional de Educação, parte do Programa de Formação

Continuada de Trabalhadores da Educação da Região Macromissioneira, com a finalidade de fortalecer as ações de ensino ao nível da Educação Profissional, desenvolvendo ações de capacitação, que contemplem as escolas como espaço privilegiado de discussão, atuação e transformação das práticas pedagógicas.

Frente às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio o GT Educação Profissional busca refletir sobre o atual Ensino Médio e orientar a forma de trabalho nas práticas pedagógicas, nas escolas profissionais do estado.

Essas formações vêm sendo realizadas com grande sucesso, pois os educadores estão tendo a efetiva oportunidade de refletir suas ações pedagógicas. As escolas profissionais têm como referência o mundo do trabalho, não somente como mão de obra, mas, como estamos contribuindo para a criação de uma sociedade mais justa e dignificação do homem, como um princípio educativo, colocando a educação profissional integrada às diferentes formas de educação: do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Um dos pontos fundamentais que precisam ser ressaltados em relação ao trabalho do GT Educação Profissional da 32 CRE é a possibilidade de, nas formações, refletimos sobre o nosso currículo, nossas práticas em sala de aula, socializando com os colegas de outras Escolas, com realidades diferentes, mas com o mesmo objetivo, que o aprendizado do aluno. Isso fez-nos conhecer quão ricas são as práticas e experiências que têm acontecido nas escolas faltando o espaço para que possam ser compartilhadas pelos colegas.

No momento em que socializamos nossas práticas pedagógicas para outros colegas de outras e escolas, e até mesmo nossos próprios colegas, vimos onde podemos melhorar para que qualifiquemos o aprendizado do aluno.

E para que haja o aprendizado do aluno, o educador deve buscar se atualizar sempre, todo dia é novo, os alunos estão sempre se atualizando, e sendo assim o professor educador tem de caminhar junto na mesma direção, buscando, pesquisando se reciclando. Nas formações refletimos, nos autoavaliamos, e ficou claro para todos nós que demos buscar cada vez mais.

Outro aspecto a destacar é o trabalho como o Ensino Médio Integrado. Este foi visto como um desafio, e após estudos e reflexões sobre o assunto concluímos que na escola em que atuo, Escola Técnica em Agropecuária, estamos buscando caminhar nesta direção.

Dentre as discussões realizadas ressaltam-se as possibilidades e os limites da integração curricular. Pudemos perceber que várias ações realizadas contribuem no sentido desta construção de um currículo integrado, pois em nossa escola organizamos vários laboratórios de aprendizagens, onde se possibilita ao aluno relacionar a teoria com a prática, e conseqüentemente a aprendizagem ocorre com mais facilidade articulando os conteúdos com a realidade que o aluno está vivenciando e suas diversidades, possibilitando também que o ele, ao olhar para esta realidade, para a prática, possa vivenciar investigações científicas.

Sabemos que a aprendizagem é construída no momento em que se torna interesse do aluno, e por isso devemos trabalhar a individualidade respeitando as diferenças. É importante que o aluno compreenda o processo complexo de conhecimentos que compõem o real, apontando no sentido de que ele necessita construir as ferramentas e os princípios básicos para resolver um problema.

Nesse sentido Paulo Freire (1996, p. 49) já dizia que:

O saber ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção; portanto, o professor deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando, entendendo-os como princípios primordiais para sua prática. A capacidade de aprender e de ensinar deverá ser dialética.

O objetivo do educador deve ser o de preparar o jovem para os problemas da vida cotidiana, por meio de uma formação que dê conta das transformações que passam a sociedade, a economia e o mundo do trabalho. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, mais compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão social, se preparando para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho.

Neste sentido é preciso que o currículo apresente certa flexibilidade, compreendendo que esta flexibilização curricular pode ressignificar a prática pedagógica docente em consonância com as mudanças. É necessário a flexibilização curricular pela necessidade de formarmos alunos críticos e autônomos.

A flexibilização proporciona uma articulação permanente entre a teoria e a prática, e dessa forma proporciona um trabalho pedagógico que remete à interdisciplinaridade. Esta dá-se como ponto de partida a realidade. Tendo como princípio a abordagem da realidade, trabalhando com os projetos feitos pelos alunos, através da pesquisa socioantropológica, envolvendo todas as áreas do conhecimento, através das pesquisas como princípio pedagógico e compartilhando experiências, os conteúdos interagem como forma de complementação e mudança.

Nós professores da Escola buscamos um trabalho interdisciplinar através dos projetos de pesquisa, envolvendo todas as áreas do conhecimento, compartilhando experiências nos relatos de práticas exitosas, teoria e prática, resgatando possibilidades inovadoras e ultrapassando o pensar fragmentado. Um exemplo é o que ocorre nas aulas de matemática aplicada na avicultura e nas aulas de piscicultura, dimensionando reservatórios e cálculos de ração; como o espaço da prática profissional é dentro da própria escola, através dos laboratórios de aprendizagens, os alunos participam de todos os processos produtivos.

Considerações finais

Através do Grupo de Trabalho Educação Profissional percebemos que a socialização de experiências é uma maneira de adquirirmos o conhecimento, sendo que o encontro de formação nos motivou utilizar esta estratégia como forma de trabalho pedagógico na Escola.

Os encontros contribuíram para ao aperfeiçoamento da formação dos professores da Educação Profissional, rediscutindo e atualizando as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

O crescimento dos docentes é visível, pois ao desenvolverem a capacidade de refletir sobre sua prática, buscaram atualizar-se para chegar à sala de aula. Uma prática interessante para os discentes é estimulá-los a refletir, estabelecer relações entre os conhecimentos.

As propostas não se esgotam; e para que haja o processo de ensino-aprendizagem, precisamos transformar nossa prática se quisermos atuar como protagonistas e contribuir para uma mudança em termos de qualidade da educação.

Referências

ALARCÃO, Isabel Alarcão. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A piscicultura sob a ótica da sustentabilidade

Antunes, Getúlio de Souza⁴⁹

A produção de alimentação humana se põe como um dos maiores desafios da atualidade. Estatísticas apontam para um aumento populacional que conduz a uma demanda por alimento, proporcionalmente a esta necessidade. Produzir alimento constitui-se em algo desafiante, pois encerra a preocupação de que tipo de alimento ofertar e o custo que o mesmo insere.

Ao mesmo tempo em que existe a necessidade por alimento, surgem novas fórmulas de produção. Fórmulas estas, cada vez mais baseadas no artificialismo, tidas como necessárias para obter-se a produção que sustente. Ou seja, os meios utilizados para essa produção deixam de ser relevantes onde, geralmente, prioriza-se a quantidade em detrimento da qualidade ou segurança de quem consome, deixando de garantir-lhe uma nutrição saudável.

Diante disso, a produção de proteína para o consumo humano vem ganhando espaço nos meios de discussão. O grande debate se alonga na linha que disserta sobre que tipo de proteína possui maior demanda: vegetal ou animal? Qual seria a forma mais rápida, econômica e nutricionalmente recomendável? Qual a mais indicada? A proteína vegetal, oriunda da holericultura, com base em uma produção orgânica,

⁴⁹ Zootecnista, Especialista em Gestão Agroindustrial, Especialista em Políticas e Projetos de Desenvolvimento, Especialista em disciplinas de 2º grau, Professor de Piscicultura da Escola Técnica Estadual Cruzeiro do Sul. Getulio_antunes@yahoo.com.br.

com produtos que primem pela qualidade? Ou a proteína animal onde, na maioria das vezes, a principal preocupação reside no fator manipulação e beneficiamento do produto, em contrapartida ao fator processamento, com o objetivo de obter uma produção em grande escala e marketing final, olvidando-se da responsabilidade com quem consome?

Permeando a discussão, o consumo de carnes brancas vem ganhando espaço. Na vanguarda do debate, o pescado assume importante papel. Proteína altamente recomendável para todas as faixas etárias, com grande teor de nutrientes, digestibilidade e segurança no consumo.

A produção de pescados se insere nessa necessidade, principalmente num País onde os recursos hídricos constituem-se em grande riqueza. Espaços naturais ou artificiais, públicos ou privados contribuem para a disponibilidade desses ambientes, os quais podem ser otimizados para o bem público como promotores da produção de alimentos. Porém, tal ação requer responsabilidades, onde o produzir se constitua em fazer sustentável.

Os estoques pesqueiros vêm caindo gradativamente, encarecendo o produto em nível de consumidor. Consequentemente, há um estímulo à produção artificial de peixes. O produtor rural encontra na atividade piscícola uma alternativa de produção que contribui para agregar valor ao seu fazer rural.

A oferta de produtos oriundos da piscicultura encontra grande demanda junto ao consumidor. Este, por sua vez, contraditoriamente reluta em consumir essa rica proteína devido a fatores que se relacionam à espécie e forma de oferta do produto, o que ratifica esse comportamento. Incentivar o consumo de pescado perpassa o ambiente da prateleira, ou local onde o produto é ofertado. Faz-se, portanto necessário um trabalho de processamento do produto em nível de indústria ou locais de processamento, com vistas a ofertar um produto de fácil preparo, segurança de consumo, higiene e palatabilidade.

O processamento de pescado, quando incentivado em nível de comunidade ou produtor rural, pode repercutir positivamente no aumento do consumo. Pequenos abatedouros, incrementados através de adaptações, podem transformar-se em unidades de processamento de peixes vindo ao encontro da premissa e contemplando interesses.

Processamento de peixes requer uma dupla responsabilidade por aqueles que se ocupam da atividade, principalmente, no que se refere à higiene das instalações e de todos os que se ocupam dela, bem como da destinação das sobras. A ação se constitui, assim, em desafio que requer fazer efetivo, alternativas e criatividade.

A proposta, enfim, pôde constituir-se em estudo de caso da Escola Cruzeiro do Sul, na sua ação de produzir, processar e ofertar peixes criados artificialmente. O educandário tem como base de suas ações as situações problemas. Consciente da condição de referência junto à comunidade escolar, local e regional, o educandário se posta no enfrentamento dos desafios com criatividade e ações sustentáveis.

A piscicultura

Piscicultura deriva de um termo mais abrangente, Aquicultura. Este, segundo o dicionário, deriva da junção de aqui(i) + cultura, que significa: “arte de criar e multiplicar animais e plantas aquáticas”. Nessa mesma linha, e por conseguinte, o termo Piscicultura pode ser definido como: Atividade Zootécnica que visa ao cultivo racional de peixes, exercendo controle sobre a sua reprodução, crescimento e alimentação. Como atividade que se refere, a interferência do homem se posta como imprescindível, momento em que a necessidade técnica, da mesma forma, deve ser seguida para o alcance de objetivos propostos. Segundo Arana:

[...] a Aquicultura é praticada propositadamente pelos homens, sendo que esta atividade tem por meta a multiplicação de organismos aquáticos: muitos peixes de poucas espécies em pequenos espaços, em contraste com aquilo que resulta da natureza, ou seja, poucos peixes de muitas espécies em grandes espaços. Segundo isto, a Aquicultura poderia ser melhor definida como: uma criação do homem, que exige um conhecimento específico e que resulta na produção abundante de organismos aquáticos, mas por caminhos diferentes da natureza (Arana, 1999).

A Piscicultura, vista como um ramo da Aquicultura, se ocupa mais especificamente da criação de peixes. A interferência do homem se subentende como pressuposto básico em todas as etapas, desde a construção de reservatórios, cuidados na criação, até as diversas formas de oferta do produto ao consumidor.

Características da produção de peixes

A produção de peixes ao nível de Brasil se constitui de grande diversidade, em consequência do clima, do solo, disponibilidade de recursos hídricos, topografia e localização geográfica. Esta última se constitui no principal diferencial entre as regiões. Zonas litorâneas ou banhadas por grandes rios possuem uma forte influência da pesca extrativa, o que naturalmente restringe a atividade criatória de peixes. A disponibilidade de água, se constitui em limitação, devido principalmente aos altos custos para se obter o recurso em locais onde ele se faz escasso. Regiões que possuem inverno mais rigoroso encontram nessa característica uma limitação, onde o frio excessivo interfere negativamente no desenvolvimento dos peixes. A topografia, tanto excessivamente “quebrada” como excessivamente plana, cria necessidades ou características próprias. Na primeira, reservatórios menores, com maiores custos de construção e destinados à criação de espécies com destinação ao beneficiamento; na segunda, reservatórios maiores e que se destinam à criação que demanda maior tempo de cultivo e que geralmente é ofertada na forma in natura e em ocasiões especiais, a exemplo da Semana Santa.

Com exceção do clima essas características, em nível de Rio Grande do Sul, são semelhantes. Criatórios de peixes localizados a Noroeste do Estado se ocupam da criação de espécies destinadas à comercialização durante a Semana Santa, onde se ofertam peixes simplesmente eviscerados. As espécies dominantes são as Carpas, que encontram grande aceitação no período citado.

Vantagens da criação de peixes em cativeiro

Elencar os benefícios da Piscicultura tem como objetivo estabelecer uma relação entre esta atividade e outras que constituem os fazeres rurais e que contribuem para a renda direta ou indireta do produtor rural. Dentre essas vantagens, o aproveitamento de áreas impróprias para outro cultivo ou atividade, a exemplo de mananciais ou banhados. Estes por serem grandes produtores de água, podem se constituir como reservas deste recurso para o aproveitamento na propriedade. Assim sendo, urge a necessidade de preservação desses locais, os quais darão sustentação para a atividade piscícola, o que se perfaz em ação sustentável e de preservação de recursos naturais. Outra vantagem da atividade é a capacidade que possuem os peixes no que se refere ao aproveitamento de resíduos ou sobras de outras atividades, a exemplo de sobras da horticultura, resíduos de grãos (soja, trigoilho...), dentre outros.

A utilização de fertilização orgânica, com vista à produção de plâncton, alimento principal de espécies filtradoras, se perfaz em uma característica peculiar da atividade piscícola. Em alguns casos pode-se utilizar o consórcio com outras espécies no mesmo ambiente, a exemplo de Marrecos de Pequim. Estas espécies permanecem na superfície da água do viveiro, onde defecam e suas fezes são transformadas em plâncton. Este é o principal alimento de determinadas espécies de carpas. Furtado (1995), informa que fertilizantes orgânicos, apresentam todos os nutrientes necessários para o sustento alimentar dos peixes. Avança, citando que dejetos de aves poedeiras e suínos são os mais indicados.

Benefícios também podem ser constatados, pelo aproveitamento de resíduos oriundos do processamento de peixes, os quais podem ser utilizados no enriquecimento de rações que irão retornar para os próprios peixes, minimizando custos e dando destino correto às sobras.

É impossível falar de desenvolvimento sem falar em economia, pois esta é parte fundamental do tripé sociedade, economia e meio ambiente, os quais devem andar juntos para se aspirar ao progresso da humanidade sem perder de vista o entorno que o sustenta (ARANA, 1999).

O peixe como alimento

A carne de peixe como alimentação humana, traz benefícios para a saúde, que são largamente recomendados por médicos e nutricionistas. Apesar de reconhecida como uma das fontes de proteínas mais indicadas para alimentação humana, o consumo é baixo. Segundo o *site*: qualipeixe.com.br:

Mesmo sabendo dessas propriedades nutritivas, grande parte dos brasileiros ainda não tem como hábito incluir o peixe no cardápio de refeições. Dados da última pesquisa realizada pelo IBGE indicam que cada brasileiro consome, em média 7Kg de peixe por ano, bem abaixo dos 12Kg recomendados pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

Tendo como base o baixo consumo citado, é necessária uma reflexão em busca da causa do fato. Na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, o hábito de consumo de peixes, como já citado, limita-se a datas comemorativas, a exemplo da Semana Santa. Fora desse período, o consumo não foge à realidade citada.

Em trabalho realizado pela Escola Técnica Estadual Cruzeiro do Sul de São Luiz Gonzaga, no período de 2005-2007, através dos alunos, verificou-se que as pessoas possuem relutância no preparo de peixes, por exigir um envolvimento maior. Esse fato fica concretizado, principalmente pela forma em que os peixes são ofertados. A disponibilidade de peixes junto aos supermercados deve ser na forma “simplesmente eviscerada” (grifo meu). É exigência da fiscalização sanitária, que os peixes sejam ofertados na forma congelada, *in natura*, com escamas e brânquias. Estas são como certificados de qualidade do produto. Por esse motivo, consumidores levam para casa um produto que necessita um envolvimento maior em seu preparo.

Outro fator verificado, e que confabula contra o consumo, reside na presença de espinhas, que podem passar despercebidas no momento do consumo. Para superar esse problema, o consumidor adquire um peixe maior, que por sua vez necessita de um maior número de pessoas para consumir tal quantidade, fugindo à rotina diária familiar, por conseguinte, fora da rotina alimentar.

A forma de oferta incentiva o consumo

Na tentativa de contornar a situação problema, referente ao consumo de peixes, uma alternativa interessante se constitui no trabalho que vem sendo desenvolvido pela Escola Técnica Estadual Cruzeiro do Sul, de São Luiz Gonzaga. Preocupados com a baixa procura por peixes simplesmente eviscerado, o educandário passou a ofertar peixes em “postas” ou em cortes especiais. O termo citado é bem próprio, devido ao fato de que os cortes ou postas, são ofertados em sua íntegra, ou seja, as espinhas são mantidas intactas. Dessa forma fica mais fácil de perceber a sua presença. Quando se consome um peixe, o problema é não perceber a presença de um espinho pequeno.

Essa forma de preparo é direcionada para peixes de um porte grande ou acima de dois quilogramas. Já para peixes de um porte menor, até um quilograma, a técnica utilizada é o corte das espinhas transversalmente, com espaçamento entre corte de 0,4 centímetros. Espinhas seccionadas com essa dimensão deixam de constituir perigo no consumo. Confabula para isso, o fato de que peixes com esse desenvolvimento apresentam espinhas menos calcificadas ou duras. Para se chegar ao produto aqui citado, pode-se fazer uso de facas bem afiadas ou utilizar-se máquina apropriada para tal finalidade. A Escola é pioneira nesse tipo de equipamento, o qual foi adquirido de um fabricante de fundo de quintal na região de Porto Alegre, em 2005.

Com a premissa de incentivar o consumo de peixes, a Escola tem buscado variar não somente as formas de oferta, mas também as espécies. No sistema citado anteriormente, a espécie básica é a Carpa, criada em quatro açudes, em um total de três hectares. Possui ainda, o que se denomina de tanques, os quais são dispostos de forma retangular, em uma bateria de oito unidades com média de setecentos metros quadrados cada uma, perfazendo um total de seis mil metros de área alagada aproximadamente. Nestes tanques, as espécies criadas são as Tilápias, as quais são destinadas especificamente para a produção de filés.

Carpas e tilápias são criadas objetivando o consumo interno, sendo o excedente comercializado, gerando recursos para o educandário. Paralelamente à prática, o maior cifrão se refere ao conhecimento que

se desenvolve junto aos futuros Técnicos em Agropecuária, bem como informações de referência junto à comunidade do entorno.

O processamento de peixes e suas sobras

Toda a prática, onde se pretende agregar valor a determinado produto, gera excedentes ou sobras. No processamento de peixes, estas se constituem em considerável “gargalo”. São constituídas de escamas, couro, nadadeiras, vísceras e cabeça. Quando processamos Carpas, as sobras constituem em torno de 35-40%. Já em se tratando de Tilápias, teremos sobras em torno de 62-67%. A má destinação desse produto, poderá se constituir em um problema que inviabilizará qualquer empreendimento que pretenda se ocupar do processamento de peixes.

A proposta da Escola se baseou em minimizar o problema na busca de viabilizar a oferta de peixes processados, primando pela qualidade, apresentação e segurança de consumo. Em Edital junto ao CNPq, no ano de 2005, a Escola foi contemplada com vários equipamentos que totalizaram oitenta e quatro mil reais, proposta que buscava subsidiar o projeto de “Aproveitamento das Sobras do Processamento de Peixes”. Dentre os equipamentos, foram adquiridos um “torrador de resíduos” e uma máquina “peletizadora”. O primeiro, constituído de um forno giratório, aquecido à lenha, tem como objetivo desidratar todas as sobras. Estas serão utilizadas como fonte de proteína em rações que retornam aos peixes, na forma de rações.

O segundo equipamento, a máquina peletizadora, possui a função de transformar a ração farelada e previamente formulada, em “*pelets*”. Esta forma (*pelets*) facilita o aproveitamento de todos os nutrientes pelos peixes, visto que, pela sua constituição, em contato com a água mantém por aproximadamente dez minutos a sua constituição.

Considerações finais

A iniciativa citada vem sendo colocada em prática, fazendo parte da proposta de criação de peixes visando ao consumidor, como parte integrante e mais importante da cadeia produtiva do peixe. Como educandário, o grande objetivo é o envolvimento e o conhecimento da clientela ou aluno. Porém os alunos são parte integrante das comunidades que fomentam o fazer pedagógico da escola com a tipologia que possui no “fazer primário” sua principal fonte de renda.

A superação dos desafios se perfaz em desafio constante da escola. O ambiente é adequado e muito próximo da realidade rural. A nossa busca visa a superar o desafio que se posta ao homem do campo.



Figura 1- Exemplar de Carpa Hungara (*Ciprinus carpio*). Postas embaladas e resíduos do processamento



Figura 2 - Sistema de torrefação de resíduos em forno giratório aquecido à lenha



Figura 3 -Resíduo de peixe desidratado

Referências

ARANA, Luis Alejandro Vinatea. **Aquicultura e Desenvolvimento Sustentável**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

Benefícios dos peixes na alimentação. Disponível em: <qualipeixe.com.br>. Acesso em: out. 2014.

FURTADO, José Francisco Rodrigues. **Piscicultura**: Uma alternativa rentável. Guaíba: Ed. Agropecuária, 1995.

Panorama da Aquicultura. Revista Bimestral. Laranjeiras – RJ.

Escola Técnica Estadual Achilino de Santis

Ana Emilia Dutra Nunes

Elder Lauter da Rosa

João Volmar Machado da Silva

Mário Ubaldo Ortiz Barcelos

Patricia Pavanelo Garcia

Valdetar Barcelos da Silva

Introdução

Evidencia-se, no contexto escolar, a fragmentação do processo pedagógico, grande dificuldade de se estabelecer relação entre ideias, realidade e teoria e prática. Ao longo da caminhada como escola Técnica muito se falava em adotar uma metodologia que integrasse os conteúdos desenvolvidos no ensino médio com a realidade do ensino profissional através da prática de atividades do cotidiano do aluno.

Observando-se o trabalho realizado com os anos iniciais pode-se perceber um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente, o que já vinha sendo aplicada há muitos anos na escola, e que só seria necessário ampliar essa metodologia tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para o ensino profissional integrado.

Vindo ao encontro do interesse da escola em ampliar essa metodologia aplicada nos anos iniciais "A reestruturação do Ensino

Fundamental das Escolas do Campo” adotada a partir deste ano letivo, e que consiste no processo de ensino-aprendizagem por ciclo de formação humana onde a socialização do conhecimento é uma necessidade na produção no campo educativo, vem sendo discutida principalmente por autores que pesquisam sobre as teorias curriculares e as mudanças pedagógicas.

Relato da experiência e reflexão teórica

A interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas de forma integradora, facilitando o processo de produção do conhecimento. Voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não partes, ou fragmentações (FAZENDA, 1994).

Assim podemos dizer que a interdisciplinaridade se trata de uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que como defende Pombo (2004) “Visa integrar os saberes disciplinares”, e não os eliminar. Não se tratar de unir as disciplinas, mas fazer do ensino uma prática em que todas demonstrem que fazem parte da realidade do educando.

Trata-se de uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar, mas que amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes, numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos (CARLOS, 2006 p. 7).

Tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos a escola busca incentivar o trabalho interdisciplinar oferecendo todas as condições necessárias para a sua efetivação. Sendo assim vimos realizar o relato que tem como referência a experiência que foi realizada com os alunos do segundo ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Achilino de Santis, localizada no Rincão dos Miranda, interior do município de Santo Antônio das Missões, a qual recebe alunos de

várias localidades situadas ao redor da escola e também alunos oriundos da cidade. Durante os anos de 2013 e 2014 foi realizada com os pais e alunos de toda a comunidade escolar uma pesquisa socioantropológica com o objetivo de nortear o trabalho realizado com os alunos partindo de sua realidade, no qual a fala destacada no segundo trimestre deste ano foi “Lugar bom de viver”, onde cada componente curricular realizou o seu planejamento enfocando seus conceitos. Uma das fontes do currículo do Novo Ensino Médio é a socioantropológica, que defende a convicção de que não somos seres apenas biológicos, mas nascemos imersos numa determinada cultura e nos constituímos ao longo da vida como seres sociais e culturais, mediados pela experiência e pelo conhecimento.

É preciso, portanto, que o currículo escolar considere os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ela ocorre. Esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem, entre a realidade local e a global. Como protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, educadores e educando têm papéis diferentes na busca da construção de novos significados e representações.

Os educadores precisam ir além da realidade imediatamente percebida e lançarem-se como investigadores, buscando compreender o contexto e a situação cultural em que se inserem os educandos, planejando o trabalho pedagógico de modo a articular saberes cotidianos e o conhecimento historicamente acumulado.

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 14).

Na escola, o estudo da realidade do entorno da escola e de sua comunidade, considerando-se os pressupostos da pesquisa-ação, traduz-se na pesquisa socioantropológica, e pode ser o eixo articulador de um currículo com sentido e significado.

Dentro da investigação da pesquisa socioantropológica, podemos citar algumas características, tais como a participação de todos os segmentos; construção coletiva dos instrumentos de pesquisa; o procedimento na obtenção das informações deve permitir que o processo seja o mais rico, fiel e participativo possível.

O momento de análise dos dados, das falas, será tanto mais rico quanto mais as vozes dos diferentes segmentos da comunidade local estiverem presentes. Os dados de realidade levantados pela pesquisa na comunidade servirão de base para o planejamento didático-pedagógico numa perspectiva interdisciplinar.

Após as áreas de conhecimento elencarem os conceitos que nortearão seu trabalho, cada componente disciplinar selecionará os conteúdos que serão pertinentes e definirá as atividades a serem desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

A investigação socioantropológica, além de subsidiar o planejamento geral da escola, também levantará linhas de pesquisa ou eixos temáticos em que os estudantes poderão se inserir e aprofundar no Seminário Integrado, espaço dedicado a projetos de pesquisa coletivos ou individuais, com orientação do professor responsável.

Embasada nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação- Porto Alegre (2009, p. 125) que diz que a interdisciplinaridade não precisa necessariamente de um projeto científico, esta pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais uma, dentro da mesma área ou não; pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios. A professora do componente curricular de Física destacou a importância do trabalho para o desenvolvimento de cada comunidade. Como a maioria das famílias tem como prática a agroindustrialização caseira dos produtos produzidos na pequena propriedade, pois tem como objetivo o consumo próprio, surgiu o assunto da conservação dos alimentos e o preparo do queijo. Neste caso o conceito abordado pela professora foi o de temperatura e sua diferenciação de calor. Após a relação da produção do queijo e a

temperatura, surgiram os questionamentos sobre a produção de leite, a ordenha manual sem os princípios das normas técnicas de higiene (pré dipp e pós dipp) e também o acondicionamento do leite, onde participou o componente curricular de bovinocultura com a finalidade demonstrar a importância da prevenção contra contaminantes e patógenos. Foi abordada a prevenção de doenças no rebanho leiteiro através de manejo sanitário, de um bom manejo nutricional levando em conta o bem-estar animal, como também as boas técnicas de higiene dos equipamentos, da diminuição das células somáticas (CCS) e (CBT) contagem bacteriana total.

Segundo Fazenda (1994), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois através do cotidiano é que damos sentido a nossas vidas. Ampliado através do diálogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão ainda que utópica capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo. Tendo em vista esse pensamento após o estudo dos conceitos abordados nos componentes curriculares de Física e Bovinocultura, os alunos foram ampliando a pesquisa, envolvendo conceitos pertencentes a outros componentes curriculares e despertando o interesse nos demais professores, que também foram se engajando neste projeto. Elaboraram uma fotonovela envolvendo a área das Linguagens com a produção textual, gramática e utilização do Power point. O componente curricular de agroindústria trabalhou o processo de pasteurização, o que resultou em uma pesquisa na área das ciências Humanas referente à forma de recolhimento e conservação do leite nas propriedades rurais, onde foi observado que, ao formar-se a bacia leiteira na nossa região, a cooperativa organizou um posto de recolhimento e resfriamento que se localizava em São Luiz Gonzaga. O Cooperativismo pode dar sua contribuição evidenciando a importância das cooperativas para o trabalhador rural. Também os alunos tiveram conhecimento das boas práticas de produção de alimentos em uma parceria do Ministério da Saúde e o da Agricultura.

E partindo do princípio de Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e, assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas. Ele implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum, previamente estabelecidas e compartilhadas pela comunidade escolar, promovendo assim o objetivo principal do processo educacional, que é a promoção da Educação com qualidade, voltada para a realidade.

Considerações finais

Analisando o trabalho que a escola Achilino de Santis desenvolve nestes dois últimos anos pode-se perceber que a interdisciplinaridade contribui muito para o crescimento tanto dos profissionais da educação, que têm maior facilidade em desenvolver seu trabalho, quanto para os educandos, que relacionam o que aprendem em sala de aula com o seu cotidiano na sua propriedade rural influenciando também o modo de vida das famílias rurais, melhorando a qualidade de vida e desenvolvendo a comunidade.

Referências

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 13ª Edição. Campinas: Papirus Editora. 1994.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: Conceitos, problemas e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, 1994.

Endereços de internet:

<<http://www.webartigos.com/artigos/a-interdisciplinaridade-na-escola/24165/#ixzz3HeURQSi1>>.

<www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso.../edmus_Lboursheidt.pdf>.

A prática docente na educação profissional

Juliano Oliveira Saratt⁵⁰

A educação profissional: concepções teóricas e marco legal

A educação profissional

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mais conhecida como Curso Técnico, é uma modalidade de educação profissional destinada a alunos matriculados ou oriundos do Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar habilitação ou qualificação profissional técnica de nível médio, segundo perfil profissional de conclusão.

O crescimento dos Cursos Técnicos é um fator favorável para a educação e bastante estimulante como forte preparação para o mercado de trabalho, sendo visto pelos estudiosos da educação como ponte para o Ensino Superior. Os Cursos Técnicos são ótimos, pois possibilitam a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Muitas vezes profissionais formados por esses cursos conseguem mais oferta de empregos e estágios do que recém-formados em ensino superior.

⁵⁰ Formado em Direito pela Universidade Regional Integrada-URI-Santo Ângelo, Professor licenciado em Direito e Legislação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS-Cruz Alta, Docente Direito e Legislação Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves-TBG-Santo Antônio das Missões RS. E-mail: sarattrepresentacoes@hotmail.com.

O trabalho como princípio educativo rompe com o estreito sentido da formação profissional, pois tem como objetivo oferecer uma sólida formação humanística que alie à compreensão dos fundamentos da ciência, uma visão global da sociedade moderna em seu contexto atual e suas perspectivas futuras.

Trata-se de uma prática educativa na qual o aluno, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, assume a construção de seu próprio saber. Nesta prática, educador e educando são desafiados à profunda compreensão de que.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefa. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura, do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 2001, p. 22)

Dentro desta perspectiva, o curso Técnico em Administração em sua prática deve abordar estudos de casos, pesquisas diversas, entre outras atividades que permitirão ao educando o desenvolvimento e apresentação de um projeto ao final do curso, buscando formar profissionais empreendedores, com capacidade de tomar iniciativas e de encontrar soluções inovadoras, voltados para a operação dos ciclos de gestão.

Os desafios de hoje e os do futuro estão a exigir pessoas flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de resolver problemas e trabalhar em equipe; pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética (WERLANG, 2000).

A forma de organização e as estratégias adotadas para a construção do currículo do Curso Técnico em Administração, da escola analisada,

consideram as especificidades do público de jovens e adultos, os quais, ao mesmo tempo em que trazem um histórico de interrupção e abandono dos estudos, já possuem bastante experiência de vida e de trabalho, ainda que muitos só conheçam o trabalho informal.

O ensino-aprendizagem está centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida, valorizando assim, o saber que cada educando possui e a capacidade de produção de um novo saber pelo despertar do espírito de investigação e pesquisa, pois

Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimento está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos (TARDIF, 2002, p. 34).

Assim, cabe ao professor a tarefa de propiciar ao educando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, desenvolvendo competências e habilidades que permitam o desempenho eficaz da atividade profissional no mundo do trabalho, alicerçadas no espírito crítico e no despertar da pesquisa.

A educação profissional e a legislação

A educação profissional, a partir da Lei n. 9.394/96, começa a ser percebida sob uma perspectiva mais ampla, crítica e dinâmica, conclamando a todos os sujeitos que dela participam a assumirem uma nova postura que desloca o foco da prática educativa do ensinar para o aprender, desvendando os tipos de aprendizagem que se fazem necessários num mundo em constantes mudanças; e, na medida em que se preocupa com a formação técnica do educando, em capacitá-lo para as novas tecnologias, necessita manter vivo o seu caráter libertador, sua

preocupação com a formação de um cidadão ético e justo que contribua para uma sociedade mais humana e solidária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tem como princípios os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Essa lei diz ainda:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (BRASIL, 1996, p. 132).

O artigo 40 (BRASIL, 1996, p. 16) proclama que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases deliberou ainda sobre o conhecimento adquirido no trabalho e sobre a certificação, como pode ser verificado em seu artigo 41:

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional (BRASIL, 1996, p. 136).

Em relação aos cursos oferecidos, a Lei de Diretrizes e Bases determina em seu artigo 42 que: “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, aberta à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996, p. 136).

A Resolução CNE/CEB n. 04/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, orienta, em seu artigo 1º, que a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deve garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. No artigo 3º determina como princípios norteadores, independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A Educação Profissional deve objetivar, além da certificação profissional, agregar valores que complementem o desenvolvimento do indivíduo como um todo, partindo de sua realidade e buscando alternativas de crescimento; e assim um melhor entendimento da sociedade em que estamos inseridos.

Para tanto é necessário que o educador se mantenha num constante processo de reflexão sobre a sua prática cotidiana, sempre reformulando e aprimorando suas concepções e seu agir, pois como enfatiza Nóvoa:

Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaço de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momento em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissã (NÓVOA, 1991, p. 26)º.

A educação por competências na educação profissional não trata apenas de qualificar a pessoa para o trabalho em si, mas formar para a vida na qual também se insere o trabalho. Ou seja, o trabalhador, que nem sempre se mostra como o foco da existência, com flexibilidade e alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o autoemprego.

Análise do projeto pedagógica da escola e do plano de curso técnico

A instituição

O Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves está situado no centro de Santo Antônio das Missões, RS; é o único na esfera estadual localizado na cidade e atende a educandos oriundos dos mais diferentes bairros; possui ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante. O colégio tem boa infraestrutura capaz de atender bem à demanda de seus educandos e educadores. Apresenta quadra de esportes, salão de atos, salas climatizadas, biblioteca, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, área coberta e pracinha. Funciona na escola o Programa Mais Educação, ofertando aos alunos interessados educação em turno integral, através de oficinas. A escola oferece também educação na modalidade EJA.

O Curso Técnico em Administração tem boa procura, com um número significativo de alunos. Na maioria dos casos esses alunos são mais experientes, trabalhadores, que buscam uma maior qualificação para o mercado de trabalho. Devido ao trabalho durante o dia e ao estudo à noite, ocorre alguns casos de evasão escolar.

O curso técnico conta, além do apoio da escola, com o apoio da comunidade e empresários que auxiliam os educandos durante os seus estágios.

A escola é bem vista na comunidade e tem um Círculo de Pais e Mestres bem atuante e participativo.

O Projeto Político-Pedagógico da escola: análise

O Colégio Tolentina Barcelos Gonçalves constrói seu Projeto Político-Pedagógico, para colaborar na esfera de sua competência, como unidade educativa preocupada com a transformação da sua sociedade.

O Colégio TBG é uma instituição educacional inserida numa sociedade de classes diferenciadas, e tem como Filosofia: “Educar para a vida, através de uma metodologia centrada na pessoa do educando, valorizando seu processo de construção de conhecimento”.

Sendo a escola voltada para a realidade social, considera os valores como fundamentais à formação do educando.

O trabalho pedagógico está voltado para que o aluno possa desenvolver sua autonomia, perceber seu espaço no grupo, confrontar diversos pontos de vista e participar de discussões democráticas sobre os acontecimentos da realidade. A metodologia da escola é centrada na pessoa do educando, valorizando seu processo de construção do conhecimento, atento à vida como um eterno processo de aprendizagem.

O plano de curso do curso Técnico em Administração

A profissionalização se constitui como um meio de conhecimento e apropriação de tecnologias voltadas às transformações da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária.

O curso profissionalizante do Colégio TBG se propõe a:

- promover uma educação profissional comprometida com o desenvolvimento social;
- reconstruir seu currículo, para que possa contribuir decisivamente com o desenvolvimento social da comunidade em que está inserido;
- desenvolver o ensino profissionalizante de nível básico para clientela sem formação escolar e de nível técnico para o aluno com formação escolar de nível médio, de acordo com os preceitos da nova LDB;
- incentivar a pesquisa como forma de promover o desenvolvimento urbano e rural;
- possibilitar a elaboração de projeto de microempresa escolar; e
- viabilizar a empregabilidade, buscando vagas de trabalho ou criando seu próprio negócio.

Com isso percebe-se que a escola, através de seu Projeto Político-Pedagógico, busca sua inserção no contexto da comunidade através das suas instâncias representativas, criando um canal de comunicação interno e com a comunidade, a fim de que reúna as condições necessárias para interagir no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da sociedade.

Análise reflexiva da docência

Observação do contexto pedagógico / sala de aula

Reger uma sala de aula é um grande desafio do profissional em educação. Essa regência terá uma ligação direta na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, em um espaço que propicia a reflexão das práticas pedagógicas. O contexto da sala de aula exige que o professor pense sobre a prática que está desenvolvendo, reflita sobre ela e crie saberes necessários para o desenvolvimento de outras práticas.

A prática é um momento onde as pessoas se relacionam, convivem e interagem num processo de ensino e aprendizagem; é onde acontece a interação teoria e prática.

As turmas do Curso técnico em Administração contam, em média, com 15 alunos, a maioria é de pessoas que trabalham e buscam uma qualificação profissional, apresentam mescla de idades, com adolescentes e alguns alunos mais experientes. As turmas apresentam um bom relacionamento, tanto na relação professor X alunos quanto na relação entre colegas. Todos são bastante participativos e buscam sempre auxiliar os colegas. A relação é baseada em respeito e ajuda mútua.

Em relação ao professor, este busca sempre ouvir os alunos e, a partir de seus interesses, desenvolve as conversas que auxiliam nas discussões em sala de aula acerca dos conteúdos, sempre partindo da realidade.

Para Frigotto (1994, p. 81), "a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de

conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação.”

Assim, o trabalho do professor procura ser articulado com o contexto mais amplo da sociedade, para que seja possível entender as verdadeiras problemáticas e buscar soluções de melhoria do trabalho docente. A prática, sem dúvida, é a melhor aliada no processo de ensinar.

O professor busca um olhar investigativo para perceber soluções para os conflitos e dúvidas do processo de ensinar, bem como a forma de enfrentar os desafios apresentados no dia a dia.

De acordo com Esteban e Zaccur (2002), o professor precisa organizar sua ação a partir da articulação prática – teoria – prática, pois a concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria.

A partir desta perspectiva, a sala de aula se colocou como eixo articulador entre teoria e prática, buscando a produção de conhecimento nas áreas específicas da docência. Ficou evidente a necessidade de que o professor busque ser atualizado e dinâmico em suas aulas para que seja e haja como agente de mudanças na escola e na sociedade.

O Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (2013), concebe um curso profissionalizante que busca promover a educação como processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais.

Análise da docência

O professor é, ou deve ser, um constante aluno, um pesquisador, um observador. Ele deve estar atento a tudo que acontece ao seu redor, no mundo, na cidade e em sua escola.

Uma formação continuada que visa valorizar o professor como sujeito crítico-reflexivo, aponta para a relevância da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (PIMENTA, 2002, p. 29).

Assim, o professor deve ter um olhar atento para cada uma de suas turmas, cada um de seus alunos. Cada aluno é único, e é preciso atenção para que o planejamento das aulas auxilie na aprendizagem dos alunos.

Pesquisar sobre sua prática pedagógica e melhorá-la é fundamental.

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

A disciplina de Direito busca trabalhar com a integração de conteúdos, passando de uma concepção fragmentária para uma concepção interdisciplinar do conhecimento e superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, a partir da contribuição das diversas disciplinas.

Partir sempre do interesse e conhecimento dos alunos é algo que deve se manter desde o planejamento até o final da prática, com os planos de aula seguindo o cronograma do Curso Técnico em Administração. O material de aula, lâminas para projeção, bem como os textos repassados para os alunos são baseados no livro *Introdução ao Direito*, de Gilberto Vieira Cotrin.

Em todas as aulas sempre há um espaço para a discussão e momentos de questionamentos, nos quais a grande maioria dos alunos participa.

As aulas sempre têm como ponto de partida os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre determinado assunto. O senso comum sempre está presente, em qualquer assunto e a partir daí inicia-se a abordagem do tema.

A aula é expositiva e à medida que o professor faz as explicações os alunos questionam e apresentam seus pontos de vista; e após, realizam o registro.

O uso de Datashow e computadores nas aulas fica bastante prejudicado por a escola ter apenas um projetor, e ser ele muito solicitado;

e o laboratório de informática não possui um professor ou monitor para auxiliar em seu uso.

Aliar as teorias com as práticas enriquece o trabalho do educador. Portanto, dentro da perspectiva de formação do professor-pesquisador, é almejada uma articulação entre o teórico-prático-teoria, que tem por objetivo o fazer reflexivo, na qual a prática é a norteadora de toda ação pedagógica. Assim, o professor se faz pesquisador quando reflete sobre a sua prática, questionando-a, buscando romper com o senso comum. E é nesse devir que vai se formando o professor-pesquisador em um constante fazer e refletir.

Referências

BRASIL., **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: ME, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 436/2001**. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: ME, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

ESTEBAN, Maria, Tereza ZACCUR. **Professor Pesquisador**: Uma Prática em Construção. Rio de Janeiro: Editora DPIA, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional. In: MACHADO, Lucília Regina *et al.* **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: resumo executivo. Brasília, Debates ED. N 1 maio 2011.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. **Metodologia para Planejamentos Escolares – Uma Contribuição para elaboração de Projetos Político-pedagógicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2000.

Seminário integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/RS

Andréia Gonçalves da Costa Ceratti⁵¹

Ieda Zimmermann⁵²

Jamile Tábata Balestrin Konageski⁵³

Introdução

Escrever sobre experiências colhidas nas atividades inerentes ao Seminário Integrado é, no mínimo, desafiar-se a escrever sobre coisas

⁵¹ Licenciada em Ciências Plena- Habilitação em Química e Mestre em Educação das Ciências pela UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado e Química no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em eletrotécnica na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: deia.ceratti@gmail.com

⁵² Licenciada em Sociologia e Informática e Mestre em Educação nas ciências pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em Informática na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: iedazim@gmail.com

⁵³ Licenciada em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado e Língua Inglesa no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em Mecânica e Informática na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: jamilek_moon@hotmail.com

que ainda estão no campo de construção de um novo modelo para a educação, portanto, ainda em gestação. É também desafiar-se a escrever sobre algo que nos consome até a alma, pois nos exige posicionamentos firmes e apostas no campo das incertezas pedagógicas. Não fomos preparados academicamente para tal e, no entanto, estamos nos lançando nos desafios que os Seminários propõem.

Enquanto educadores, em regra, adentramos o espaço de sala de aula tendo em mente um roteiro para as atividades previamente elaboradas e uma expectativa em relação ao que cada turma de educandos responderá em relação à proposta de trabalho. Seguimos nessa dinâmica há muito tempo e, por isso, muita coisa não nos surpreende mais. Estamos de certa forma, acostumados com essa dinâmica para nós ensinada, por nós vivenciada e por nós conduzida. Assumir o componente curricular Seminário Integrado nos lança imediatamente numa nova perspectiva e, portanto, numa nova possibilidade de resposta ao final de cada aula.

Durante o ano de 2014 tivemos a possibilidade de aprender, refletir e compartilhar experiências nos encontros de Formação do Seminário Integrado⁵⁴. Os encontros mensais objetivaram a articulação entre a teoria e a prática, na construção da pesquisa como princípio educativo. Conceitos como interdisciplinaridade; conhecimento *versus* informação; responsabilidade social; protagonismo; autonomia; cidadania; relevância social; pesquisa como construção participativa – para citar apenas alguns, ampliaram os horizontes dos professores de Seminário Integrado, na medida em que nos proporcionaram uma compreensão mais ampla da pesquisa como colaboradora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Técnica Estadual 25 de Julho é conhecida como Centro de Referência em Educação Profissional, e sua fundação na década de 70, oportunizou a formação de mão de obra especializada para a atividade industrial que estava em processo de expansão no município. Hoje, tem como característica a pluralidade dos saberes, pois agrega o Ensino Médio

⁵⁴ A Formação de Seminário Integrado é parte da Formação Continuada desenvolvida pela 36ª CRE em parceria com a UNIJUÍ, integra o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os encontros mensais foram ministrados pela Profa. Ms. Marisa Nunes Frizzo, durante o ano de 2014.

Politécnico, EJA, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio.

Uma das grandes mudanças na nova política escolar, diz respeito à inserção da pesquisa como determinante no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos⁵⁵. A pesquisa como princípio pedagógico, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do CNE, destaca:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. [...] a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. [...] uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação, visando à melhoria da coletividade e ao bem comum (UNESCO, 2011. p 21).

O educar pela pesquisa representa um aprendizado e uma formação com característica inovadora, contribuindo para a constituição de um estudante que se torne um pesquisador crítico, reflexivo e socialmente responsável. Acena para avanços na formação científica e profissional, contribuindo, direta ou indiretamente, na melhoria da qualidade das práticas profissionais em âmbitos diversificados de atuação e vida escolar.

O educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento, reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento do senso comum, mas engloba e enriquece com

⁵⁵ Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014).

os outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica (GALLIAZI; MORAES, 2002, p. 238).

Neste sentido, o Seminário Integrado tem o propósito de trabalhar a pesquisa acadêmica, despertando o interesse dos estudantes para a pesquisa, e seus aprendizados de forma integrada e interdisciplinar a todos os componentes curriculares.

O Seminário Integrado realiza uma ação mediadora na transversalidade do currículo escolar, entendido como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico que tem a pesquisa como princípio metodológico articulada por temas e eixos temáticos integrados ao contexto das áreas do conhecimento e componentes curriculares.

A proposta do Seminário Integrado nos cursos técnicos tem como proposta ser semestral, em que no primeiro semestre pretende-se conhecer e estudar as diferentes tipologias de pesquisa científica e todos os passos metodológicos, estimulando o estudante a ler e interpretar documentos de natureza diversa, proporcionando situações de aprendizagens em que os estudantes possam observar, refletir, sobre o seu meio, aprender a trabalhar e fazer resumos, artigos e por fim elaborar um projeto de pesquisa, enfocando sempre os eixos tecnológicos, conforme as normas científicas.

No segundo semestre os estudantes realizam a pesquisa teórica e a parte prática, saindo a campo, com a realização de experimentos, maquetes e escrevem um artigo contemplando aspectos metodológicos e resultados da pesquisa e finalizam com a apresentação para uma banca final avaliada pelos professores da área técnica e do ensino médio politécnico.

A pesquisa é uma das grandes contribuições para a vida escolar e formação humanística dos educandos. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20), “A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores”.

Relatos de experiências

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Recebemos a responsabilidade de discutir com alunos temas de pesquisa partindo dos interesses dos próprios alunos, portanto, interesses coletivos formados a partir da individualidade de cada integrante. Em dias de sociedade líquida (BAUMANN, 2003), boa parte dos interesses dos nossos estudantes é orquestrada pela instabilidade de temas recorrentes nas redes sociais, que têm como característica maior a volatilidade. Despertar para uma atividade coletiva, portanto, e com critérios para sua execução, não tem sido tarefa desafiadora; afinal a “principal atração do mundo virtual deriva da ausência de contradições e objetivos contrastantes que infectam a vida off-line” (BAUMANN, 2003, p. 67). As temáticas levantadas são variadas e muito complexas. Enquanto educadores, temos nos esforçado muito para conseguir agrupar sob um mesmo eixo temático, um leque tão grande de possibilidades e entendimentos.

Observamos de forma constante e crescente que muitas dificuldades vivenciadas no espaço escolar se dão pela Cultura da Oferta (BAUMANN, 2010) que cerca nossos educandos. No caso específico dos alunos do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, os educandos optaram por fazer uma pesquisa que discuta a gestão dos resíduos eletrônicos produzidos pela comunidade escolar que envolve professores, funcionários da escola e alunos dos cursos médio e subsequente, associando componentes como Química, Física, Português e Matemática com os conteúdos dos componentes do Curso Técnico em Informática. A pesquisa apontou que adolescentes com idade entre 13 e 15, matriculados e frequentando regularmente as aulas, já tiveram, em média, 6 aparelhos celulares cada um. Esse número salta aos olhos na medida em que, projetando para os próximos anos, a tendência é aumentar ainda mais e cada vez mais cedo o contato com a tecnologia personalizada dos aparelhos celulares.

A discussão começou pela iniciativa dos próprios alunos, que constataram que em seus lares existe já acumulado determinado número de celulares geralmente maior do que o número de pessoas que residem no domicílio. A questão do descarte é apenas consequência. Questão da pesquisa: Como podemos gerir um planeta com recursos naturais finitos com o estilo de vida que vivemos e reproduzimos? Somos todos responsáveis. A partir desse momento comecei a entender e a gostar de conduzir as atividades relacionadas ao seminário por encontrar nelas sentido à vida. E sentido de vida é o que mais precisamos em todas as nossas atitudes. Sentido de vida que valha a pena viver e compartilhar.

Em dias de mundo globalizado, onde espaço e tempo são absolutamente relativos, a educação, que não chame às questões contemporâneas, cada vez mais vai ser balizada pelo conteudíssimo e pelo desapego dos educandos, e dos próprios professores, pois não fazendo sentido de vida, não mobilizam práticas, muito menos potencializam novas atitudes perante a vida. Estamos num momento em que cada vez mais a vida se mostra frágil e carente de ações que preservem o que ainda temos como valioso: pessoas. Pessoas são seres muito suscetíveis às mudanças do nosso tempo e urge que a educação dê sua contribuição para a melhoria do mundo em que vivemos. Tudo o que for e é feito tem muito valor. Destaco agora que o Seminário Integrado abriu uma nova possibilidade de direção para nossas atividades escolares e que, arrisco dizer, estamos conseguindo encontrar direção para essa correnteza que vem pelo viés do educando.

Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio

A proposta do Seminário Integrado do 1º Ano do Curso técnico da Eletrotécnica, é trabalhar as “As diferentes fontes de Energia”. No primeiro semestre foi trabalhada a metodologia da pesquisa e todos os seus passos, resumos, Para isso, foram necessários estudos e interação mais focados sobre os temas propostos, a maioria desconhecidos, e juntos escolhemos e subdividimos os temas em: Energia eólica, Energia Solar, Energia Hidrelétrica, Energia por atrito, Energia por calor, Energia

Química e Eletromagnetismo. Elaboramos as propostas dos projetos desde a sua importância para a sociedade, se ela é ou não uma fonte renovável, seus benefícios e malefícios, vantagens e desvantagens e sua aplicabilidade. No segundo semestre o trabalho é mais uma construção teórica para encontrar respostas sobre a importância das diferentes fontes de energia, com algumas práticas envolvendo os conhecimentos do curso técnico, podendo dar continuidade à temática no próximo ano, com experimentos e as aplicabilidades das diferentes energias.

O Seminário Integrado tem como objetivo divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em eventos dentro e fora da escola, em mostra de trabalhos, onde terão oportunidade de apresentar o que foi aprendido durante a pesquisa.

Quanto mais nós professores estudamos, mais nos preparamos para dar as aulas, e nos convencemos de que a pesquisa é importante para auxiliar a aprendizagem dos nossos estudantes, corroborando os dizeres de Marques (1996) de que os aprendizados mediados pela pesquisa enriquecem tanto a teoria quanto a realidade, realimentando-as e fazendo com que a prática não seja apenas descrita e narrada, mas sim compreendida e explicada, para que as aprendizagens aconteçam e contribuam para a sua formação.

Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio

O currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional visa a “aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e com práticas sociais”, segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22). Destaca também, que além de uma formação geral sólida, a formação profissional deve primar por desenvolver o conhecimento científico com sentido para o trabalhador, agregando à sua formação técnicas e procedimentos a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Assim sendo, a proposta de Seminário Integrado do Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico em Mecânica buscou desenvolver conceitos e conhecimentos científicos baseados no Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais. Os temas surgiram a partir de conversas com os professores da área técnica e debates com os alunos, em um processo reflexivo e participativo. Em um primeiro momento, desenvolveu-se a metodologia de pesquisa, abrangendo conceitos e procedimentos de iniciação científica, tais como: normas da ABNT, resumo, artigo, relatório, tipos de pesquisa, construção do Projeto, seleção de informações, fichas de leitura etc.

A proposta do Seminário Integrado no 2º Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Mecânica baseou-se na relação teoria-prática, articulando os conhecimentos teóricos em uma prática significativa. Os alunos buscaram temas de seu interesse dentro do Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais. Os professores da área técnica foram essenciais para a elaboração e desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

Os educandos foram desafiados a construir protótipos de seus projetos, como: Mecanismos de Elevadores Hidráulicos – através da construção de um guincho hidráulico com seringas; Engrenagens e Redutores de Velocidade – construção de engrenagens e de um redutor; Sistema de Irrigação: Melhorias no Campo – construção de um pivô de irrigação com a proposta de uso de energia alternativa; Triturador de Resíduos Sólidos – construção de um minitriturador; entre outros. O importante neste processo foi a interdisciplinaridade que ocorreu entre as disciplinas da formação geral (Física, Matemática, História, Química e Português) e da formação profissional (Mecânica, Produção Mecânica, Eletricidade e Cálculo), vivenciando assim, o processo de aprendizagem de maneira colaborativa. Segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014), que fala sobre interdisciplinaridade:

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão

dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A interdisciplinaridade foi um dos temas trabalhados na Formação de Seminário Integrado, não apenas de conteúdos e conceitos, mas também entre professores. A pesquisa como uma construção participativa é um processo gerador de mudança. Mudança em nós professores, no currículo, na escola e principalmente nos educandos, construindo novos conhecimentos e formando sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e, acima de tudo, pesquisadores.

Considerações finais

Para trabalhar com a pesquisa é necessário que ela seja apreendida e (re)significada na interação social entre os membros de uma comunidade científica, como qualquer outra atividade mais complexa, a partir de uma formação mais prática eficaz. Segundo Demo (2002), a pesquisa não é um programa separado da formação acadêmica, por isso, deveria ser aprendida por todos os estudantes.

Com a experiência de trabalhar com a pesquisa científica no Seminário Integrado nos cursos técnicos, pode-se perceber os avanços dos estudantes, contribuindo no interesse de aprofundar os seus conhecimentos nas suas diferentes áreas e para a sua formação acadêmica, uma vez que eles entram em contato com os diferentes saberes na aquisição de novas aprendizagens. E como expressa Ramos:

Muitas pessoas viajam, mas poucas pilotam aviões, os trens, os navios e dirigem ônibus. Poucos são os comandantes. Educar pela pesquisa propõe que os sujeitos assumam o comando da viagem. Isso significa assumir o comando da aprendizagem. Por isso é importante relacionar a educação, pesquisa, argumentação e autonomia (RAMOS, 2002, p. 47) .

O Seminário Integrado está sendo um desafio tanto para os professores, como para os estudantes, na medida em que nos propõe a repensar a nossa prática docente e coloca nosso aluno como responsável

direto na sua aquisição e construção de conhecimento significativo, possibilitando assim, o seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Referências

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003. p. 67.

_____. Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos**. Traduzido por Eliana Aguiar. 2010.

BENJAMIN, César *et al.* **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para ensino médio. Parecer aprovado em 5/5/2011, aguardando homologação do MEC.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan. Pesquisa em Sala de Aula fundamentos e Pressupostos. In. MORAES, Roque; Lima, Valdez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação de novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Educação, interlocução, aprendizagem, reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

RAMOS, M. G. Educar pela Pesquisa é Educar para a argumentação. In MORAES, Roque.; LIMA, Valdez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa na Sala de Aula: Tendências em novos tempos**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2002. p. 47.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – (2011 – 2014)**. Porto Alegre, out./nov., 2011. p. 19-20. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2014.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. **Debates** ED, Brasília, n. 1, maio 2011.

A educação profissional técnica de nível médio nas escolas estaduais - Práticas pedagógicas sob novos referenciais

Solange da Silva Moraes⁵⁶

Introdução

Este texto remete à reflexão e análise das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio e na forma subsequente ao Ensino Médio.

As atividades práticas estão inseridas e integram o Programa Macromissionário de Formação Continuada de Professores, que desde maio de 2014 vem desenvolvendo ações de formação através da coordenação da Assessoria da Educação Profissional da 36ª CRE, tendo como formadores docentes do IF Panambi e Grupo de Trabalho reunindo os docentes e Coordenadores Pedagógicos dos Cursos Técnicos das escolas: ETE 25 de Julho, EEEM Otávio Caruso Brochado da Rocha, IEE Guilherme Clemente Köehler, do município de Ijuí; CE Catuípe, do

⁵⁶ Assessora da Educação Profissional da 36ª CRE. Professora, Graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar/ UNIJUÍ, Especialista em Educação – Formação de professores/ UNIJUÍ, Assessora da Educação Profissional na 36ª CRE- Coordenadoria Regional de Educação – Ijuí.

município de Catuípe; e CE Comendador Soares de Barros, do município de Ajuricaba.

A proposta da formação do Grupo de Trabalho da Educação Profissional tem como objetivos: oportunizar aos professores que atuam na Educação Básica – Modalidade Educação Profissional de Nível Médio da 36ª CRE, a formação continuada e permanente, tendo como foco os grandes temas expressos nos referenciais legais das DCN da Educação Básica e DCN da Educação Profissional e, pela reflexão na relação teoria/prática, qualificar as práticas pedagógicas da educação de qualidade social, amplamente desejada; e integrar os eixos norteadores da Educação Básica na formação profissional contemplando discussões atuais e sensibilizando para as mudanças que se fazem necessárias para a educação escolar visando a fortalecer as práticas pedagógicas nos diferentes contextos.

Os objetivos dessa proposta de formação atendem a concretização de Práticas Pedagógicas norteadas sob a luz da legislação vigente. Conforme Marise Ramos:

[...] um Ensino Médio que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e omnilateral. A possibilidade de o ensino médio preparar os estudos para o exercício de profissões técnicas, por sua vez, corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho (RAMOS, 2010, p. 43).

Assim, compreender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como integrante da Educação Básica é assumir a formação integral do sujeito que a acessa, garantindo a permanência e sucesso do cidadão e o direito à educação de qualidade, que alia: ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação

geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2012b).

Caracterização do trabalho e dos sujeitos participantes da formação: a Educação Profissional no contexto da Educação Básica

Os sujeitos participantes desse Grupo de Trabalho são profissionais que apresentam uma diversidade, pois muitos não têm em sua formação inicial cursos de Licenciatura, o que torna fundamental o processo de formação continuada e integrada, para que se possam qualificar os cursos onde os mesmos atuam. A formação acadêmica da maioria dos docentes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio que fazem parte do Grupo de Trabalho, é de bacharelado em: Administração, Psicologia, Engenharia, Arquitetura, Informática, Direito, Economia, Contabilidade, Enfermagem. Destes, poucos fizeram um curso de Formação Pedagógica.

Saber/conhecer o grupo com quem se vai construir uma caminhada de estudos e proposições pedagógicas é de essencial importância para que o acompanhamento do processo e a organização dos resultados aconteçam no sentido de atender aos propósitos a que foi instituído.

Construir compreensões quanto à construção do currículo integrado na educação profissional, que se centra na formação que articula conhecimentos de ordem prática, técnica e teórica, é o desafio para a formação continuada dos professores da educação profissional, tanto integrada ao ensino médio, como a subsequente ao ensino médio. Pois, de acordo com Lucília Machado:

[...] o planejamento, a organização, a sistematização, o controle e a orientação do processo didático, da atuação docente e da atividade cognoscitiva dos alunos precisam se mostrar com coerência interna e evidenciar, de forma consistente, a

construção intencional na convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar (MACHADO, 2010, p. 82).

Caminhar no sentido do trabalho coletivo dos professores, para fazer acontecer a interdisciplinaridade de saberes pela promoção de práticas pedagógicas compartilhadas, promovendo aprendizagens significativas articuladas aos conceitos básicos da formação geral e os conceitos e habilidades da formação profissional, é o processo que se pretende desenvolver na construção e operacionalização do currículo na educação profissional técnica de nível médio.

Reflexões da Prática Pedagógica: algumas questões

As primeiras reflexões se pautaram no entendimento de que um Grupo de Trabalho é um grupo que faz junto, constrói junto, um trabalho colaborativo e de formação. E que o professor precisa querer estar disposto a refletir sobre sua prática, que o seu protagonismo é condição para esta construção coletiva.

Para isso, as discussões, estudos e fundamentação teórica, foram norteados pelos seguintes questionamentos:

- A compreensão de quais demandas são da Educação Básica e quais são da Educação Profissional – são as mesmas ou são diferentes?
- Quem são os alunos hoje, da educação profissional?
- Quais as demandas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio?
- Quais os significados desta compreensão no trabalho na sala de aula, no trabalho do professor?

Como pressupostos para a organização curricular e pedagógica da Educação Profissional foi apontada a educação como prática social, o diálogo intercultural, e a relação teoria-prática como metodologia.

A seguir as falas dos docentes em relação às questões de reflexão apresentadas durante a formação:

Professor A "O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção [...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas."

Professor B "Tenho dificuldade de entender a linguagem pedagógica, apesar do grande esforço para compreender, é tudo diferente e difícil de entender."

Professor C "A dinâmica proposta para a formação é interessante, olhar no olho do professor, abrir espaço para o professor falar, pensar junto o que fazer melhor."

Professor D "O currículo integrado nos pegou desprevenido, é um desafio, muitos desafios. "

Professor E "Precisamos nos amparar, ter conhecimento teórico, mas o pedagógico é essencial para trabalhar com os adolescentes e jovens de hoje."

Professor F "A escola é cheia de inquietações e estar aqui é um desafio."

Professor G "O trabalho no curso integrado é diferente do subsequente, é tudo complicado, tem que reinventar o tempo todo."

Professor H "Não existe espaço melhor para se aprender, do que a sala de aula."

Professor I "Apesar da experiência de 25, 30 anos como professor, a troca de experiências é importante, e a linguagem pedagógica é difícil, arrepia, já passei por várias formações neste tempo, mas o pedagógico é difícil de entender, se aprende mais com os alunos como trabalhar com eles."

Buscar compreender qual a lógica de atuar como formadores para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho é um desafio do grupo. É preciso primeiro saber se há diferenças, que diferenças, que concepções embasam a lógica do mercado e a do mundo do trabalho. Em se tratando de articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia nas ações pedagógicas, o mundo do trabalho se coloca numa dimensão de

amplitude, de complexidade de relações, para além do emprego. Há que se ter o entendimento da ação de produzir e refletir intelectualmente sobre o trabalho, quais as relações implicadas, as condições para o trabalho, domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico da formação profissional.

Marise Ramos, em seu texto: *Ensino Médio Integrado – ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*, com base no conceito de politecnia, de Saviani (2003, p. 140), como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”, afirma que:

O ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. E que, nessa perspectiva, “a formação profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os adolescentes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral” (Ramos, 2010, p. 44).

A politecnia remete à relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Segundo Marise Ramos (2010, p. 44), isso “significa explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de trabalho.” Propor então, uma formação que “propicie aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”, é o desafio da educação profissional técnica de nível médio na dimensão da formação para o mundo do trabalho.

Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadão (Brasil, 2012a).

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2012a).

O enfrentamento dos desafios da prática pedagógica de um currículo integrado oportuniza a troca de experiências, de possibilidades e dificuldades entre os professores que atuam na educação profissional integrada ao ensino médio e aqueles que atuam apenas nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio. Para os primeiros é uma oportunidade de superar a fragmentação de conhecimentos oriunda de currículos disciplinares “conteudistas”; e para os demais, a superação de um ensino focado em técnicas operacionais, o fazer pelo fazer sem a reflexão do trabalho como essência do humano.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Práticas Pedagógicas Integradoras: no currículo, na metodologia e na avaliação

Na reflexão sobre a organização curricular indicada na Resolução CNE/CEB n. 06/2012 alguns aspectos são relevantes e convém destacar, quanto às discussões das práticas na escola.

Na fala de uma coordenadora pedagógica, nos cursos subsequentes ao Ensino Médio o trabalho é mais tranquilo, nos cursos integrados ao Ensino Médio é mais difícil pelas dificuldades que os alunos trazem do Ensino Fundamental. Cursos integrados recebem alunos de várias realidades sociais e escolares com caminhadas curriculares diferenciadas. Desencontros de conteúdos/conceitos nas séries/anos. Ex: eletricidade no 3º ano em Física já se faz necessária no 1º ano do curso integrado de Eletrotécnica.

A grande questão está no currículo, que ainda não acontece de forma integrada, pois, também nos cursos subsequentes ao Ensino

Médio, é necessária a integração pela interdisciplinaridade dos saberes. Experiências de planejamento e ações coletivas dos professores e a operacionalização da prática pedagógica junto aos alunos dos cursos técnicos acontecem nas escolas, tanto nos cursos integrados como nos subsequentes, através de projetos. A articulação de situações trazidas da comunidade e os conceitos e habilidades de cada curso possibilitam o currículo integrado.

A caracterização do adolescente e jovem de hoje, i. e., como se caracteriza esta geração, é apresentada como necessidade para compreensão e articulação da ação pedagógica na Educação Profissional que, de fato, se preocupe com a formação integral do sujeito/aluno no viés do trabalho como princípio educativo, trabalho como constituinte do humano.

Para refletir sobre os apontamentos, são citados alguns dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Resolução CNE/CEB n. 06/2012:

- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões;
- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e acultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- indissociabilidade entre teoria e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Destaca-se o que coloca a Resolução CNE/CEB n. 06/2012 no seu Art. 30: A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Antes ainda, na Resolução CNE/CEB n. 04/2010 – DCN da Educação Básica fica claro o princípio da articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social.

Os Princípios da Resolução CNE/CEB n. 06/2012:

[...] apontam para a “contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico e das ciências e tecnologias a ela vinculadas; articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; e reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas.

A pesquisa como princípio pedagógico é a estratégia essencial para construir conhecimento através de aprendizagens significativas, nas escolas nas quais há quatro anos é efetivada a organização curricular mais articulada entre os conhecimentos, habilidades e atitudes, por competências possibilitando a exploração das quatro dimensões da formação: aprender a conhecer, aprender a fazer. Aprender a conviver e aprender a ser. Relatam os professores que são docentes na educação profissional integrada ao ensino médio e, também, no ensino médio politécnico, que a dinâmica pedagógica já efetivada nos cursos técnicos subsequentes com este currículo tem sido exemplo para a prática pedagógica quanto ao planejamento interdisciplinar e quanto ao processo avaliativo.

Neste sentido, a afirmação de Celso Antunes, dá sustentação a proposição e desenvolvimento de currículos não fragmentados, que tratam os conhecimentos, habilidades e atitudes como uma complexa rede de articulações necessárias a construção do processo de aprendizagem:

[...] competência – capacidade de mobilizar recursos mentais para encontrar soluções de problemas de diferentes naturezas.

É a maneira como articulamos nossas habilidades para alcance de um objetivo, para superar um desafio, vencer um obstáculo (ANTUNES, 2010, p. 31).

Antoni Zabala (2002, p. 59) reafirma este propósito quando, ao defender um currículo com enfoque globalizador, coloca que: “uma escola centrada exclusivamente em seu valor propedêutico gira em torno de matérias e das disciplinas e, nessa função, o objeto básico de estudo são as próprias disciplinas.” E, ainda afirma:

Os problemas relevantes para os cidadãos e as cidadãs sempre são globais e complexos. O sentido do conhecimento incluído nas diferentes ciências, e seus problemas internos e específicos, não são os problemas relevantes para as pessoas. Necessária faz, então, uma formação que facilite uma visão mais complexa e crítica do mundo, superadora das limitações próprias de um conhecimento parcelado e fragmentado (ZABALA, 2002, p. 58).

Constata-se que, nas escolas que desenvolvem a prática pedagógica nos cursos técnicos que têm seus currículos organizados por competências, as ações dos professores são mais articuladas no sentido da interdisciplinaridade que acontece por estarem todas as ações pedagógicas voltadas a uma construção de possibilidades de aprender conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas do cotidiano vivido e do mundo do trabalho.

Retoma-se Antoni Zabala, que fundamenta esta prática curricular:

A competência nos oferece um parâmetro fiel para poder ver o grau de compreensão que as ações humanas devem ter ao situar o valor do conhecimento, da habilidade e da atitude em função das necessidades que as pessoas devem responder. Quando analisamos qualquer ação competente, ou seja, qualquer competência, verificamos que é indispensável dispor ao mesmo tempo de conhecimentos e dominar procedimentos. Não há nenhuma ação humana em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal.

O debate sobre a importância relativa de alguns conteúdos sobre outros e sua assimilação a outra corrente de pensamento pedagógico é o empecilho de antigas confrontações, que, embora vigentes em nossos dias, não superam a mínima análise relacionada às necessidades educativas da pessoa e do atual conhecimento científico sobre os processos de ensino e aprendizagem (ZABALA, 2010, p. 50).

O Parecer CNE/CEB n. 11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, referendando o que determina o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB n. 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se referindo à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em relação à pesquisa como princípio pedagógico, assim se manifesta, nas p. 26 e 27:

[...] a modificação dos papéis do professor e do aluno [...].

[...] e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação [...].

[...] Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de

investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola [...].

Com base na premissa de que a pesquisa tem origem num problema a ser resolvido, numa curiosidade ou mesmo numa investigação motivada por um acontecimento, fenômeno, os docentes da educação profissional trazem suas experiências de pesquisa com os alunos, destacando que o eixo tecnológico da formação é o mote para a instigação de temas/problemas para essa atividade.

É marcado na fala de um professor que instigar o aluno para a pesquisa de fato, fazer com que ele perceba algo como problema a ser investigado, mudar o pensamento, a visão, criar senso crítico, é o maior desafio hoje para os professores, fala referendada por outro professor, quando afirma que a questão do ser pesquisador vem da dificuldade do próprio professor, pela formação inicial que não a priorizou, e isto precisa agora ser retomado, aprendido pelo professor para fazer acontecer com seus alunos.

Ser mediador do interesse do aluno, para além do nosso interesse como professor é outro desafio apontado, pois é preciso se colocar no lugar de orientador, apontando caminhos, ajudando a selecionar dados, selecionar aportes de pesquisa, sistematizar ideias, organizar a comunicação da pesquisa. Para ser articulador deste processo, o professor precisa ser conhecedor do tema de pesquisa, o que requer estudo dele também.

Um contraponto apresentado é que o mercado de trabalho não quer o profissional que pesquisa, mas aquele que sabe fazer ações mais operacionais. E, neste sentido se reafirma que é essencial, conforme as mudanças legais e demandas do mundo do trabalho, pois estamos num tempo de migração do ensino profissionalizante para a educação profissional, que tem a preocupação com a formação integral do sujeito e não apenas o operador de máquinas ou o tarefeiro. Assim, se faz necessário mediar o operacional com a pesquisa, buscando dar outro

significado ao trabalho, conforme referenda o Parecer CNE/CEB n. 11/2012 (p. 9):

Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos.

Nessa perspectiva a relação pesquisa e trabalho, é reafirmada no mesmo Parecer: 16

[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Educação Profissional, no que diz respeito à avaliação do processo de ensinar e de aprender, apontam para vivências ora classificatórias ora emancipatórias.

A prova, o teste ainda é em alguns cursos o instrumento indicador da avaliação, muito mais no sentido de satisfazer uma necessidade burocrática e garantir a segurança do professor ao “determinar” a promoção ou não do aluno de uma etapa a outra do que para pensar, acompanhar o processo de desenvolvimento de aprendizagem e construção de conhecimentos, apontando referências para o replanejamento do professor quanto às suas ações pedagógicas. Manifestam alguns professores que a retirada da nota como forma de expressar os resultados da avaliação gera insegurança tanto ao professor como ao aluno e sua família.

A avaliação emancipatória já está sendo apropriada pelo coletivo de professores da educação profissional, apesar das dúvidas e inseguranças geradas, com encaminhamentos bem avançados naqueles cursos que fazem avaliação interdisciplinar porque o planejamento é interdisciplinar.

Das escolas que desenvolvem a prática pedagógica no currículo organizado por competências, três têm um trabalho muito interessante, com horários de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem, com registros do processo, com critérios claros, fichas de acompanhamento por aluno, autoavaliação com dinâmica que compromete o aluno com seu processo de aprendizagem, conselhos de classe diagnósticos e participativos para chegar à expressão dos resultados por parecer descritivo.

Destaca-se, também, a escola que, retomando seu Projeto Político-Pedagógico, está conduzindo uma reflexão sobre os processos de aprendizagem de avaliação, procurando estabelecer quais os conceitos essenciais para serem aprendidos na perspectiva da significação para a vida. E, nesta perspectiva, pensar a avaliação, na dimensão formativa como aquela que acompanha o processo de aprendizagem do aluno. Formativa, conforme a fala da coordenadora pedagógica da escola, porque não é avaliado apenas o conhecimento construído, mas o ser do sujeito aluno, seus envolvimento e comprometimento com a ação de estudar, de aprender, de crescer como sujeito. O professor está em permanente diagnóstico, acompanhando os passos do aluno no processo de aprendizagem com uma diversidade de estratégias e momentos de trocas.

Conforme Demo (2004, p. 51) “ser professor é cuidar que o aluno aprenda [...], o professor precisa saber com profundidade analítica inequívoca a condição de aprendizagem do aluno.”

Reafirmando as discussões do grupo de estudo, concordamos com Demo (2004, p. 75) quando afirma:

A finalidade da avaliação é cuidar todo dia do processo de construção do conhecimento. Muda a posição do professor... Seu desafio socrático emerge com toda força: é de provocação, orientação, instigação, sobretudo de “cuidado”. Cuidar da aprendizagem traduz, ademais, a integralidade do processo de aprendizagem, que nunca se reduz ao aspecto racional lógico.

Considerações finais

O Grupo de Trabalho da Educação Profissional proporcionou ao coletivo de professores dos cursos técnicos, oferecidos pelas escolas de abrangência da 36ª Coordenadoria de Educação, a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas formas integrada ou subsequentes ao ensino Médio.

Nas dinâmicas desenvolvidas nos encontros de formação foi possível fazer a escuta dos professores quanto a metodologias utilizadas, projetos de pesquisa desenvolvidos com os alunos, desafios enfrentados quanto à proposta de um currículo integrado que conduz à interdisciplinaridade, práticas de avaliação emancipatória já efetivadas na escola e como encaminhar para a qualificação dos processos pedagógicos vivenciados pelo coletivo de professores.

Registra-se, neste texto, a teorização da memória dos encontros, no sentido, também, de refletir sobre a formação continuada dos professores como um desafio para atingir o maior número possível de profissionais já que, na maioria, atuam sem ter realizado a formação pedagógica, e sendo profissionais de áreas técnicas têm diversas dificuldades para a condução da prática pedagógica.

Destaca-se que a formação continuada de professores é uma ação que merece sempre investimento, indicando-se que, para dar continuidade ao trabalho iniciado, com mais organização e uma sistemática, na intenção da melhoria da qualidade da ação pedagógica dos professores, faz-se necessário o permanente estudo pelos professores com assessoria pedagógica na escola e da Coordenadoria de Educação. Pois acredita-se que o estudo, a pesquisa e a contínua reflexão sobre a prática é que constituem o professor como profissional da educação, na busca da uma formação que atenda às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Referências

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula**. Fac. 17. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Na Sala de Aula)

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Parecer n. 11, de 09 de maio de 2012a.

_____. Câmara de Educação Básica. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Resolução n. 06/2012, 06 de setembro de 2012b.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL,

Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SEDUC/RS. **Educação profissional integrada ao ensino médio** – Documento Referência Departamento Pedagógico. Porto Alegre: 2010.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

Educação profissional integrada ao ensino médio

Luís César da Cruz de Souza

Jocemar Dessuy

Eroni Helena Pomerening

Tenile Rieger Piovesan

Vera Lúcia Mundstock

Os homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é dedicação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O primeiro sentido, de natureza filosófica, que atribuímos à integração, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação unilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho, compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a Ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A formação integrada, remete ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A escola como instituição social responsável pela socialização do conhecimento possibilita a ampliação do horizonte cultural, relacional e expressivo de homens e mulheres. A formação profissional como uma das dimensões do projeto educativo de uma sociedade apresenta-se como possibilidade de formação cidadã orientada para o mundo do trabalho. No desenvolvimento de seus projetos assume compromissos com os sujeitos que a ela acessam, em seus processos formativos e nas múltiplas dimensões da vida humana. A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na busca e formação

integral dos sujeitos que ela acessa, entendendo a formação integral dos conhecimentos, formação de competências e valores para cidadania.

O modelo educacional adotado atualmente para o ensino profissionalizante é bem flexível, com a adoção de currículos voltados para atender tanto às necessidades do mercado como às características regionais, e também com o objetivo de se adaptarem às exigências dos setores produtivos. Com isso, podem garantir perspectivas de trabalho para jovens e adultos, facilitando o acesso ao mercado de trabalho.

Hoje, vislumbra-se uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, os direitos humanos, ampliando o horizonte do conhecimento e das visões de mundo, conduzindo à transformação na sociedade como um todo.

No Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler – Ijuí/RS, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, oferecida, no turno diurno, ao aluno que tenha concluído o Ensino Fundamental é desenvolvida de modo a conduzi-lo à habilitação profissional técnica de nível médio, a fim de que a dualidade, formação específica e formação geral seja superada e que o foco na formação profissional tenha como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A educação profissional referente ao CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, Subsequente, oferecida aos alunos no turno noturno, está dentro deste contexto visando a formar profissionais, comprometidos e detentores de conhecimentos técnico científico para atuarem no mundo do trabalho. Sendo assim, o currículo é constituído de Módulos ou Etapas, conforme o perfil profissional e as competências do curso. Em cada Etapa são realizadas atividades teórico-práticas para o desenvolvimento da capacidade pessoal de articular os saberes, inerentes a situações concretas de trabalho, por meio da metodologia de projetos que integram a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

Referente ao plano de trabalho do professor, é elaborado conforme as competências e habilidades arroladas no plano de curso. Dessa forma, o professor tem a incumbência de “pesquisar” e realizar suas atividades, refletindo sobre as exigências do mercado de trabalho, escolhendo

caminhos que valorizem a construção, imaginação e criação de seus alunos, adaptando-se às transformações necessárias ao seu crescimento.

A Pesquisa é o eixo articulador da aprendizagem articulando conhecimentos e habilidades com vistas à construção e apropriação das competências arroladas em cada etapa para a constituição do perfil profissional do Técnico em Edificações. Pela pesquisa, alunos e professores levantam dados, analisam situações concretas, buscam respostas no conhecimento teórico e em práticas oficializadas, precisam urgências, constroem novos conhecimentos, pela contextualização e interdisciplinaridade, para encaminhamentos das diversas atividades e práticas do curso. A prática da resolução de problemas, como uma metodologia de aprendizagem, perpassa o desenvolvimento das etapas em momentos e períodos, dentro da carga horária prevista nos cursos, nos quais os alunos realizam ações em sala de aula e nos laboratórios, conforme especificidade das competências contextualizadas na ação profissional. Para as atividades práticas são organizados projetos integrando a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

A interdisciplinaridade viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude nas ações pedagogicamente integradas a partir do planejamento do coletivo dos educadores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que confere sentido e significado ao conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, e constituir as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Fica claro neste sentido que a proposta pedagógica do curso é fundamentada em princípios de humanização, de integralidade, de acolhimento e vínculo entre a educação profissional, o aluno e o mundo do trabalho, focalizando as competências, habilidades, atitudes e saberes a

serem construídos a partir da perspectiva coletiva dos sujeitos envolvidos no processo de trabalho.

O processo de avaliação, no CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, tem como foco a verificação das competências desenvolvidas no processo formativo e está relacionado com o perfil profissional. Neste sentido a abordagem por competências sugere que a avaliação formativa se integre quase que naturalmente à gestão das situações/problema e à metodologia de projetos, possibilitando que o processo ensino/aprendizagem seja ativo, integrador e contextualizado.

Desta forma, como professores do CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, utilizamos diversos instrumentos para avaliação do aluno como: trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, desenvolvimento de projetos, testes, provas e estratégias de simulações reais de trabalho, sendo úteis para verificar e acompanhar o processo de aprendizagem em curso. Claro que todas as avaliações são estabelecidas tendo por referência as habilidades e competências profissionais requeridas para cada etapa. Os resultados do aproveitamento em cada etapa são registrados por meio das menções “APTO” e “NÃO APTO”, sendo considerado “APTO” o aluno que se apropriou das competências arroladas para cada etapa do curso. Dado o exposto, o embate entre teoria e prática se torna claro nesse momento, e cabe ao educador ou a educadora fazer esforço para se apropriar do saber para transformar seu fazer, visando aos interesses e necessidades individuais e coletivos dos seus alunos.

A avaliação é acompanhamento para entender as diferentes caminhadas nos diferentes momentos do processo, é sentir reações, é estar juntos, professor e aluno, apostando nas possibilidades de aprendizagem. É diálogo sobre o que se está a conhecer, é cultura de acompanhamento para identificar e trabalhar sobre o que se sabe, sobre o que não se sabe e sobre o que se busca saber. A partir dos processos avaliativos propõem-se intervenções pedagógicas desafiadoras para que todos os sujeitos envolvidos avancem em aprendizado. Centraliza-se o processo de construção de conhecimento e habilidades, inteirando aluno, professor, escola e comunidade, num contínuo repensar da ação pedagógica. Nesta perspectiva o professor é o mediador do conhecimento e, assim como o aluno, está construindo e se construindo na prática

educativa. O conhecimento é uma construção histórica e se realiza na mediação entre os sujeitos.

Para os professores são organizados estudos e seminários, como formação continuada. A formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo: o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. A formação desses profissionais deve se pautar por uma visão que englobe a técnica, e que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegiar mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela construção coletiva do conhecimento; e um grande exemplo desta afirmação é que este ano foi realizado a construção de protótipos de uma edificação residencial popular (**Figura 01**), proporcionando ao aluno visualizar todas as etapas de uma obra desde a **infraestrutura** (fundação), **superestrutura** (pilar, viga e laje) e **cobertura** (telhado). A partir desta experiência de realizar os protótipos e também ouvindo a opinião dos alunos, o trabalho respondeu positivamente, pois além de capacitar os alunos na prática o mesmo proporcionou também conhecimentos na perspectiva de encaminhar soluções, colocá-las em discussão e propor estratégias para concretizá-las para a responsabilidade social.

O CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES Subsequente, do Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler – Ijuí/RS, também tem essa preocupação de relacionar a teoria com a prática, e dentro deste contexto realiza atividades no seu Laboratório de Práticas.



Figura 1 - Protótipos - Edificação Residencial Popular

Fonte: Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler – Ijuí/RS

Referências

BARACHO, Maria das Graças.; MOURA, Dante. Henrique.; PEREIRA, Ulisséia. Ávila; SILVA, Antônia. Francimar. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. *IN: Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?* Brasília: Ministério da educação, 2006. p. 17-39.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Documento Base. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. pp. 83-105.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação-Setec-MEC. Brasília: Fundação Santillana, 2012; São Paulo: Moderna, 2012.

SECRETARIA da Educação: **Documento Referência**, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Porto Alegre, 2014.

Koehler, Guilherme Clemente. Instituto Estadual de Educação. **Plano de Estudos**. Curso Técnico em Edificações, 2010.

_____. Instituto Estadual de Educação. **Plano de Estudos**, Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. 2010.

Educação profissional

Carmem Rita Balim da Luz

Clovis Libardoni

Fernanda Elena dos Santos

Rosane Benetti Andretta

A educação profissional busca integrar escola e trabalho levando-se em conta técnicas de produção e critérios de produtividade e requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, a compreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. É um processo educacional planejado para obtenção de aprendizagem aproveitável nos processos produtivos.

Temos em nossa escola, Colégio Estadual Catuípe, atualmente, um curso técnico subsequente em Contabilidade. Sua formação é através das habilidades e competências.

Transformar o ensino de conteúdos em competências para o trabalho. O conhecimento é entendido como simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho. É aí que entra a competência como um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores que a constituem. É usada como sinônimo de capacidades.

A educação profissional realizada por competência desenvolve no jovem a percepção “do quê e do por que” dos fatos. Faz com que ele

aprenda “como fazer” e ainda estimula o “querer, a determinação” em realizar.

O propósito é que nesta prática o jovem venha assumir em sua vida profissional uma postura de protagonista, buscando constante profissionalização, responsabilize-se por suas ações, trabalhe pelo sucesso coletivo e se proponha a agir, resolver e fazer acontecer. Quem tem competência profissional está aberto a soluções criativas e à inovação.

Conforme nossas formações, através das falas dos profissionais das escolas que oferecem a Educação Profissional Integrada ao ensino médio, há problemas de transferências, e, portanto, esvaziamento dos cursos. A transferência se dá pela escolha de um curso que não vem ao encontro das expectativas iniciais do aluno, pela falta de maturidade em fazer a escolha certa, pela dificuldade de acompanhar as disciplinas técnicas por falta de base e conhecimentos que são pré-requisitos do curso e disciplinas.

Todo esse clima de desinteresse dos adolescentes pela vida escolar tem gerado muitas reflexões sobre os possíveis caminhos para fazer com que o ensino médio seja vivido e percebido como significativo.

Esses problemas enfrentados nas escolas se constituíram ao longo do tempo e estão postos hoje para serem refletidos e solucionados.

A política educacional está posta e precisamos ser sujeitos daquilo que dá certo ou não dá certo, e escolher. Como todos estão na escola, hoje, temos que encontrar a melhor forma de fazer com que os alunos se comprometam e se integrem com a aprendizagem. Mas como fazer isso? Se insistirmos em uniformizar a forma de ensinar? Se tivermos uma formação que não nos orienta em como trabalhar com essas diferenças? Temos dúvidas quanto a: para que formar? Se para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?

Nessa perspectiva, o desafio dos sistemas de ensino nos últimos anos envolve a capacidade de organizar um programa curricular que consiga, ao mesmo tempo, formar os jovens para continuar os estudos do ensino superior e prepará-los para o mercado de trabalho. Ou seja, fazer com que se escolarizem o mais possível, o que muitas vezes obscurece outros sentidos da educação.

Sabemos que nossos educandos precisam se preparar para a vida no mundo real e as melhores escolas são aquelas que estão pautadas para o desenvolvimento humano, mas como constituir isso dentro da escola como ela está hoje?

Estamos abertos às mudanças, mas precisamos de tempo para colocar em prática e ficar atentos aos resultados de forma ação-reflexão. Aquilo que dá certo continuar e o que não deu certo deve ser modificado para atingir um resultado positivo que pretendemos. Tudo isso demanda planejamento, estratégia, perspicácia e flexibilidade. Está flexibilidade é difícil quando se fala em educação, pois, em um sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhorar, se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.

Cabe a escola conhecer as diferentes inserções e experiências de trabalho além de suas repercussões para as trajetórias escolares. A escola deve ter a função de refletir sobre o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho, tendo em vista que o Ensino Médio como etapa final deve proporcionar formação geral para a vida, articulando ciência, trabalho e cultura.

Há necessidade de se pensar uma escola a qual não se limite aos interesses mais imediatos e pragmáticos, mas que escolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude. É a partir da reflexão e reelaboração da concepção da educação e da formação humana que o educador poderá atribuir significado para sua prática pedagógica. Assim o professor deve ser o mediador das pesquisas, leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lerner (2002), a leitura e a escrita como práticas sociais deveriam estar voltadas para um propósito: que o texto é lugar de interação de construção de sentidos em todas as áreas do saber.

A partir do raciocínio da autora, é possível afirmar que ler e escrever são tarefas da escola, independentemente da área do currículo escolar. Em qualquer meio intelectual, a leitura constitui um fator decisivo do estudo. É principalmente por meio da competência leitura que as pessoas ampliam e aprofundam aspectos cognitivos e culturais, porque os textos são fontes praticamente inesgotáveis de ideias e conhecimentos. Para

tanto, esse seria o papel dos educadores de todas as áreas do saber: permitir a intervenção mediadora do diálogo ente sujeitos implicados no processo de ler e escrever ao interagirem com diferentes textos, o que lhes possibilitaria ampliar a participação das práticas da leitura e de escrita no cotidiano escolar, familiar e cultural, abrindo um caminho para a pesquisa. Sem dúvida nenhuma, a pesquisa torna as pessoas mais fortes. O uso da pesquisa possibilita o poder que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva dos sujeitos, para que eles possam ter acesso à cultura e se libertem como cidadãos, pois “um sujeito aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos de mundo, construir suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo em que organiza o mundo” (Ferreiro, 1985, p .26).

Destacamos que a pesquisa é um dos requisitos básicos de qualquer atividade, é fazer com que os alunos adquiram a capacidade de ler e que tenham acesso às informações disponíveis, tanto nos meios impressos quanto nos digitais.

Referências

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília; Teberoski, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GT

Funcionários

Diagnosticando o papel do funcionário de escola na perspectiva de educador

Ângela Keitel

Cleide Regina Rodrigues Bueno Mariani

Maria Helena Fischer

Tânia Maria Oliveira.

Introdução

Historicamente, as políticas de formação de trabalhadores em educação sempre privilegiaram os professores, no entanto, ante a realidade educacional brasileira, a formação profissional dos trabalhadores em educação têm estimulado a formulação de novas propostas voltadas para o sistema de formação de educadores de um modo geral.

A ressignificação do papel dos funcionários de escolas, que os transforma em educadores não docentes, caracteriza o nascimento das novas identidades funcionais. Identidade, segundo Castells (2002. p. 22), é “fonte de significado e experiência”, é o processo de construção de significado com base em um conjunto de princípios e atributos culturais, profissionais e sociais, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

Nesta linha, Nóvoa (1997, p. 25) menciona que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre prática e de reconstrução permanente da identidade pessoal”.

Já Freire (1982, p. 93) acrescenta que “esta coerência vai crescendo na medida sobretudo em que a gente descobre outra obviedade que é a seguinte: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso”.

E é neste sentido que um dos principais fundamentos da formação profissional é a reflexão sistemática sobre a prática; e para uma melhor compreensão da ação educadora presente nas atribuições dos professores e dos funcionários escolar é que foi desenvolvido o Projeto de Formação Continuada em parceria com a UFFS e a IES, o qual teve como objetivo a construção coletiva que buscou a formação de professores e funcionários de escolas visando a construção do saber crítico e criativo a partir das demandas socioeducacionais da contemporaneidade, contribuindo assim, com a qualidade da educação pública básica na região Noroeste e das Missões do Rio Grande do Sul.

Assim, através de momentos de reflexão, sobre o fazer educativo e das relações que se estabelecem nos ambientes educativos, a Universidade de Cruz Alta em parceria com a Universidade Federal Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo (idealizadora do projeto), buscou (re)pensar o fazer pedagógico, favorecendo alternativas de reflexão, na ação, aos profissionais de educação das CREs.

Neste sentido, e com o objetivo de oportunizar um espaço de socialização, estudos, debates, efetivando o protagonismo dos funcionários participaram dos 08 (oito) encontros do GT Funcionários os seguintes funcionários de escolas: Regina de Fátima Mattos da Silva, Tânia Roseli Pereira, Denise Fátima de Lima Mayer, Rejane Nair Leal Barreto, Adair Francisco dos Santos, Paulo Silveira da Silva, Lenir dos Reis Schettert, Edison Flávio Carvalho Rodrigues, Janete Terezinha Boer da Costa, Jocemara Vieira, Ana Ivoni de Oliveira da Silva, Fátima Xavier, Marili Freitas Dobrachinski, Jacira Salete Vidal Rodrigues, Vanderlei Rodrigues, Pedro Luiz Lopes Martins, Carla Iop Rodrigues, Graciane Techio Antonello, Eli Teresinha Ghisleni, Márcio Augusto de Lima Pimentel, Alexandre Abreu de Paula, Rosane Marques da Silva, Tânia Mara de Oliveira, Maria de Lurdes de Almeida Marques de Oliveira, Maria Lúcia Malheiros de Mello, Rose MeriMeinen Schmitt, Denise Carvalho de Ponte, Paulo Alexandre Dill Bertotti, Vera Regina Zancan de Souza, Tamara Rosana dos Santos

Mendes, Roberto Felipe Santos da Silva, Carla Rejane Kanitz, Suely Kussler Krammes, Cleonice Guedes do Nascimento. Rosane Guedes da Costa, Vera Lúcia Bueno Pereira, Daniela Pereira Valins, Ana Carla Fagundes da Silveira.

Além disso, estiveram presentes nos encontros, como mediadoras, as funcionárias da 9ª CRE Maria Augusta e Marilda Seccon, cujo apoio, incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho que foi assessorada pela prof.ª Ângela Simone Pires Keitel, docente da IES.

Os funcionários como protagonistas do processo

As demandas sociais emergentes consolidam, gradativamente, a função nova da escola, voltada para o desenvolvimento pleno do educando, “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, art. 2º) (BRASIL, 1996).

Assim, a nova concepção do espaço escolar, apoia-se em práticas coletivas de trabalho, onde todos são sujeitos autônomos, críticos e participativos, transformando os papéis da escola e da educação.

Além disso, de acordo com Monlevade (2005, p. 42) os primeiros funcionários de escola já se faziam presentes na construção e no funcionamento da primeira escola, o colégio dos Jesuítas. Atuavam como coadjuvantes na educação, enquanto os professores davam aulas, eles que cuidavam dos bastidores, organizando os espaços escolares, atuando como cozinheiros, enfermeiros, sacristães, horticultores, bibliotecários, vaqueiros, administradores de fazendas, pilotos de navio, construtores, pintores e em outras ocupações mais ou menos relacionadas ao processo de ensino (MONLEVADE, 2005, p. 44).

No setor da educação, as atenções estão voltadas para a formação/capacitação dos docentes. Para os demais profissionais, tais como: alimentação, limpeza, serviço administrativo, secretaria etc., que atuam na escola, essa formação tem sido secundarizada. Os profissionais dessas áreas exercem uma função educativa junto aos educandos, participam de forma efetiva da vida escolar, interagindo com o aluno nas mais diversas

situações, também participam do CPM (círculo de pais e mestres), do conselho escolar, órgão máximo de gestão da escola, espaço no qual se desenvolvem ações voltadas ao bom andamento e funcionamento da escola, exercendo sua função social perante a comunidade escolar. Para isso, é necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo educativo (BRASIL, 2004, p. 14).

Segundo o MEC todos os espaços da escola são importantes espaços educativos, pois é neles que ocorrem significativos processos de comunicação interativa e de vivência coletiva entre alunos e os trabalhadores em educação não docentes que estão atuando nas unidades de ensino (BRASIL, 2004, p. 8).

Ainda de acordo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, nas escolas das redes estaduais e municipais de educação básica, aproximadamente, um milhão de funcionários desenvolvem nas escolas funções de apoio ao projeto pedagógico e ao processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2004, p. 15-16). Nesta constatação percebe-se o trabalhador em educação como educador, não apenas como trabalhadores que exercem determinada função,. Para isso, “os funcionários, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua nova identidade profissional”. (BRASIL, 2004, p. 17).

Diante disso, verificar-se que os encontros oportunizaram aos participantes socializar e sistematizar práticas, decorrentes do cotidiano escolar, além de aprofundar reflexões apontadas como demandas durante o processo de formação.

Método

O presente estudo foi realizado durante os encontros realizados nas dependências da instituição, e foi conduzido na perspectiva qualitativa, com abordagem estatística descritiva. A amostra foi composta por funcionários públicos de escolas municipais e estaduais que aceitaram participar do estudo. Os dados foram coletados durante os meses agosto a novembro de 2014 por meio da aplicação de questionários, compostos

por questões abertas, aos participantes da pesquisa, e, através da análise de conteúdo, foram organizados e agrupados em forma de relatos.

Resultados e Discussão

A partir de algumas leituras, reflexões, discussões e dinâmicas sobre o cotidiano escolar e o “seu” papel como educador, os funcionários participantes apontaram algumas questões significativas no seu “fazer” diário na escola. A seguir alguns fragmentos dos seus relatos são apresentados:

Relato	Funcionário
“Atuando como agente educacional I, manutenção de infraestrutura há vinte e dois anos, posso falar com muita propriedade das mudanças que percebo no decorrer dos anos. Percebo que algumas pessoas jogam para a escola toda a responsabilidade na educação dos filhos se furtando desta responsabilidade, não assumindo o papel que lhes cabe. Vejo o comportamento de crianças e jovens muito diferente de alguns anos atrás, hoje, a maioria dos jovens não traz consigo uma referência de valores morais e sociais, vivem num mundo de absoluta permissividade o que de certa forma atrapalha o processo de aprendizagem, processo este do qual eu faço parte pois, sei muito bem da minha contribuição nesse sentido porque todo aquele que coopera de qualquer forma para o processo educativo é um educador e como tal deve se sentir. O funcionário de escola sem distinção de tarefas tem importância grandiosa para que o ensino aconteça, pois eu vejo a escola como uma grande engrenagem onde cada um tem seu papel fundamental sem o qual esta engrenagem não terá o mesmo desempenho”.	Adair Francisco dos Santos - funcionário da Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Nabuco, na cidade de Tupanciretã RS.
“Como educadora, acredito na importância na troca de experiências para contribuir na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Na minha vivência cotidiana procuro possibilitar buscar melhorias que possibilite aperfeiçoamento. No decorrer das minhas atividades educativas priorizo o respeito mútuo, a ética profissional a busca pelo conhecimento contínuo, com o intuito de sempre estar atualizada, para atender de forma correta todos os educandos, professores, funcionários e demais membros da instituição escolar. Este curso já me possibilitou repensar em princípios que até então estão adormecidos, como: quem sou eu? E se eu morresse? Daqui a 10 anos?”	Ana Ivoni de Oliveira da Silva – funcionária da Escola Estadual de Ensino Médio, no município de Cruz Alta.

Relato	Funcionário
<p>"O que contribui hoje para este grande avanço na educação são fatores como infraestrutura, formação de professores, inovações tecnológicas e demais incentivos para favorecer a aprendizagem. Mesmo assim, através de avaliações, alguns resultados obtidos não condizem com os investimentos feitos na área."</p>	<p>Edison Flávio Carvalho Rodrigues, funcionário da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Silveira, Tupanciretã - RS</p>
<p>"As pessoas que fazem parte desta comunidade escolar são pessoas comprometidas com a educação, pois temos alguns projetos, dentre eles: a hora da leitura, a hora do conto, a hora do brinquedo, encontros de pais para refletir e debater assuntos relacionados à educação, Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças e Jovens, Projeto Meio Ambiente onde a separação do lixo que vai para reciclagem tem prioridade, oficina de canto e violão, entre outros."</p>	<p>Carla Rejane Kanitz – funcionária da Escola Estadual de Ensino fundamental Edison Quintana, município de Ibirubá.</p>
<p>"Será que somente os professores tem esta obrigação dentro da escola? Todos têm uma função dentro da educação, devemos dar importância a ela e participar mais ativamente, sempre, não apenas no nosso trabalho, mas em todos os setores, sempre colaborar. Dentro da escola, todos, somos educadores."</p>	<p>Jocemara Vieira, funcionária da E.E.E.B. Margarida Pardelhas- Cruz Alta/ RS.</p>
<p>"[...] antes de refletirmos o que acontece e o que podemos fazer, temos que nos conscientizar de maneira absoluta e concreta de que também somos educadores no estabelecimento de ensino onde executamos nossas funções."</p>	<p>Rejane Nair Leal Barreto – NEEJA e de CP Érico Veríssimo – Cruz Alta/RS. Denise de Fatima Mayer - E. E. E. F. Dr. Catharino Azambuja – Cruz Alta/RS.</p>
<p>"Na escola, todos, trabalham juntos para que a educação aconteça de forma satisfatória. Funcionárias ou mesmos professores são tratados com respeito e igualdade."</p>	<p>Rosane Marques da Silva, funcionária da Escola Carlos Gama.</p>

Relato	Funcionário
<p>“Como funcionários, somos chamados a participar da educação como educadores, na verdade isto já acontece desde o princípio, desde que a Escola se fez escola, e tanto o funcionário que faz a limpeza, bem como a merendeira que faz e serve a merenda, e o responsável pela Secretaria, educa todos os dias, e vai além de fazer a sua obrigação, seu trabalho normal, para colaborar com os professores e dirigentes da Escola. Ele participa ativamente da educação, e não é valorizado como tal. Está sempre pronto até para substituir professor em sala de aula, pois não existe professor substituto, embora isso seja ilegal, lá vai o funcionário para ‘quebrar o galho’, deixando as suas tarefas inerentes ao cargo para depois. O interessante é que ninguém, nenhum professor faz a tarefa do funcionário.”</p>	<p>Representantes da Escola da Boa Vista do Cadeado.</p>
<p>“[...] trabalhei nos turnos da manhã, tarde e noite. Em cada turno vivenciei realidades diversas, em relação ao atendimento aos pais e alunos. No turno da noite a maioria dos alunos já maiores de 16 anos, tendo, portanto, uma abordagem diferenciada. Algumas vezes fui chamado para evitar ou auxiliar em conflitos entre alunos e pais com professores e direção da escola.”</p>	<p>Roberto Felipe Santos da Silva, funcionário do NEEJA e CP Josino dos Santos Lima, que atende os detentos do Presídio estadual de Cruz Alta.</p>
<p>“O espaço escola é o nosso ‘habitat’- nele desenvolvemos nossas tarefas, formamos laços de amizade e de companheirismo com colegas e educandos. É nesse local que passamos a maior parte das horas de nossas vidas, é por ele que transitam muitas pessoas que buscam a possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento. Nós, trabalhadores em educação somos parte deste cenário e somos colocados na vitrine permanentemente. Pensando assim, é nosso dever estar sempre dispostos a manter e melhorar esse lugar que nos acolhe e que é ambiente para a educação. Neste sentido, este programa veio ao encontro das nossas necessidades, nos integrando na busca constante de soluções viáveis para o sucesso do processo educacional como um todo. Para ser funcionário trabalhar em equipe é fundamental, o dialogo se faz necessário para interagir com professores, alunos e pais. Se quisermos ser educadores devemos nos adequar e participar das formações pedagógicas presentes nas escolas, refletir sobre nossa postura enquanto agentes transformadores.”</p>	<p>Tânia Roseli Pereira, funcionária da EEEB Venâncio Aires – Cruz Alta.</p>

Quadro 9

Considerações finais

Os oito encontros do GT funcionários promoveram a integração entre todos os segmentos dos profissionais trabalhadores em educação, possibilitando um espaço privilegiado de convivência e troca de conhecimentos e experiências, além de estabelecer laços profissionais de respeito mútuo, que se apresentam como condição favorável para a integração profissional no âmbito escolar.

Além disso, oportunizou a reflexão sobre suas práticas e formação profissional através da interlocução de profissionais de instituições de Ensino Superior no sentido de enfatizar a sua importância como educador e a influência de seu papel como educador no processo de ensino-aprendizagem, o que poderá gerar mudanças na cultura do local onde está inserido, bem como, culminar em um possível desenvolvimento de novas habilidades comportamentais.

Verificou-se ainda que por meio da formação continuada o indivíduo passa a adquirir competências que o habilitam a ter um diferencial, graças a uma adequação de seu potencial para assumir responsabilidades, que lhe proporciona também um desenvolvimento social.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999. p. 7-30.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez.1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Funcionários de escolas:** cidadãos, educadores, profissionais e gestores/elaboração: João Antônio Cabral de Monlevade; Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura). São Paulo, Paz e terra, 2002. Vol. 2.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO. Carlos R. (Org.) **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Funcionários de escolas : cidadãos, educadores, profissionais e gestores/elaboração: Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em educação: compromissos e desafios para os funcionários de escola na contemporaneidade

Eliane A. Ramos Moraes

Maria d Lourdes Soares Meirelles

Marildes Rocha dos Santos

Maurília de F. Trindade Rodrigues

Nara Beatriz Soares Battu

Vania Machado Alves

Isolde Giebel Dalenogare

Lizandra Andrade Nascimento

Ao longo do ano letivo de 2014, os trabalhadores em educação da Região Macromissioneira Noroeste do Rio Grande do Sul vivenciaram uma experiência ímpar em sua trajetória, no que se refere à formação permanente. Em especial, no que tange aos funcionários de escola, posto que, raramente há formação específica para este segmento.

Consideramos, desse modo, que a operacionalização do Programa de Formação constitui-se como um marco histórico cujas contribuições se traduzirão na qualificação do progressiva do exercício profissional dos participantes, compreendendo-se como parte relevante no processo de acolhida e educação das novas gerações. As temáticas dos encontros

dos funcionários de escola foram pensadas a partir do eixo central: “Profissionais da Escola – Somos todos educadores”.

Alicerçadas neste eixo, foram abordadas as temáticas: qualidade de vida no trabalho; desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em educação; relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho; ética e postura profissional; gestão e empreendedorismo; profissional do século XXI – a importância da formação continuada; planejamento e organização – elementos indispensáveis para o sucesso profissional; saúde e trabalho – cuidar de si numa perspectiva integral; TCIs na Escola – o uso de ferramentas tecnológicas para qualificar as ações; redação oficial de documentos; compromissos e responsabilidades do setor de alimentação escolar; compromissos e responsabilidade do setor de serviços gerais.

Cada um dos temas foi trabalhado por quatro horas, envolvendo debate, dinâmicas de grupo, tarefas individuais e coletivas, relatos de experiência e relatórios escritos produzidos pelos participantes após cada encontro. Além disso, foi realizada a avaliação, em busca de indicadores dos aspectos a serem aprofundados nos encontros subsequentes.

Inicialmente, ao enfatizarmos o eixo central: “Profissionais da Escola – Somos todos educadores”, salientamos a importância de que os funcionários de escola se percebam com corresponsáveis pela educação das novas gerações, a partir do momento em que optaram por trabalhar no espaço escolar. Por isso, o comprometimento com suas tarefas e o constante aperfeiçoamento tornam-se imprescindíveis.

Desse modo, os trabalhadores em educação afirmam-se, cada vez mais, como protagonistas de muitas mudanças dentro do meio educacional e social. Conforme Veiga (2009, p. 13), as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia, que provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

Considerando tais transformações, o trabalhador em educação necessita buscar o aperfeiçoamento no desempenho de suas atribuições, compreendendo seu papel no contexto da instituição escolar e estando sempre apto a aprender e ensinar, visto que a soma de cada espaço

escolar, e suas particularidades, forma a instituição escolar em sua totalidade.

Cabe salientar, ainda, que o trabalhador é um ser integral e precisa ser visto como tal; sendo assim, necessita sentir-se bem, tanto no aspecto físico como no emocional e no social, pois só assim poderá ter um bom rendimento em seu trabalho. Isso implica cuidar de sua saúde, importar-se consigo mesmo, ouvir o que o corpo tem a dizer e também dedicar-se à saúde emocional, que consiste em estar bem consigo mesmo e com os que o rodeiam.

A partir do momento em que o trabalhador se entende como elemento importante no seu ambiente de trabalho, que realiza suas atividades com satisfação, que consegue superar os obstáculos, adaptar-se às situações, reconhecer os outros como seres que também têm suas histórias próprias e por isso são diferentes, poderá somar forças e melhorar o resultado de seu trabalho. O bom resultado do trabalho de cada um representa melhoria para toda a instituição.

O cenário atual é desafiador, exigindo que os profissionais desenvolvam inúmeras habilidades e competências, por meio das quais possam atuar coerentemente, realizando as atividades que lhes cabem com responsabilidade e com a clara intenção de auxiliar os demais integrantes do coletivo da escola, num processo formativo qualificado. Nesse sentido, a competência é construída, progressivamente, sobre alicerces como o comprometimento, a articulação com os demais segmentos da comunidade escolar, a busca de conhecimentos e práticas que enriqueçam as ações cotidianas.

Cortella (2014, p. 40-41) ressalta a importância da competência para o século XXI, esclarecendo que, dada a velocidade das mudanças em nossos tempos, a competência tem um prazo de validade curto, requerendo a busca permanente, por meio do estudo dedicado, da reflexão sobre a própria prática e da manutenção da amorosidade. Em suas palavras: “é preciso ter uma amorosidade competente, porque uma amorosidade sem competência é mera boa intenção”.

Como lembra Cortella (2014, p. 41-42), o trabalho de educação é coletivo, é feito com as pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. Ou seja, não

basta o profissional destacar-se, individualmente, por seus conhecimentos ou pela qualidade de sua atuação. É necessário que a escola como um todo avance e obtenha êxito na sua tarefa de educar para a cidadania e para a transformação do mundo, de acordo com os princípios da humanidade e da solidariedade.

Por essa razão, o trabalhador em educação precisa articular três elementos básicos em sua conduta: a capacidade de ensinar o que se sabe (generosidade mental); a prática do que ensina (coerência ética); o questionamento do que ignora (humildade intelectual), conforme Cortella (2014, p. 42). Assim, os funcionários precisam cooperar entre si, contribuindo para o sucesso da instituição como um todo; demonstrar a ética em suas atitudes e a humildade, ao reconhecer que não sabe tudo, mas mover-se em direção da ampliação de conhecimentos.

Vale salientar, contudo, que a competência não pode ser pensada apartada dos valores éticos e da filiação a um projeto de sociedade de fato humanizada, em que as oportunidades são compartilhadas pelo coletivo e as relações são pautadas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e pela busca de sentido da vida, para além do mero consumo. Dessa maneira, ser competente implica ser também comprometido com a cidadania participativa.

Pode-se dizer que o desenvolvimento profissional do trabalhador em educação está intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal, pois depende da forma como encara a sua vida, como convive com as pessoas que o cercam, como é disponível a novas aprendizagens, como interage na comunidade em que está inserido. Ser valorizado por parte de outros, como pessoa e profissional é muito gratificante, no entanto, é preciso antes valorizar-se, reconhecer-se como ser capaz e gostar do que faz.

Durante a formação voltada ao GT Funcionários, neste Programa Interinstitucional, outro aspecto trabalhado de modo incisivo foi a concepção da escola como espaço de gestão e empreendedorismo, demarcando a relevância da organização e da eficiência na condução do trabalho de cada um dos segmentos que compõem a instituição escolar.

Segundo Luckesi (2007, p. 15), uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A “cara da escola” decorre da ação conjunta de todos os

elementos. Isto é, a escola é administrada em função de sua comunidade com participação efetiva de todos. Assim, ela é o espelho de seus gestores. A organização escolar, trata dos princípios e procedimentos relativos ao planejamento do trabalho escolar, no que se refere ao uso de recursos, coordenação e avaliação do trabalho e das pessoas envolvidas nesse processo.

Organizar-se supõe pensar nas tarefas cotidianas e estruturá-las de forma ordenada, planejando-as de acordo com o que sugere Libâneo (2009, p. 316), estabelecendo prioridades e assegurando as condições necessárias para realizá-la.

Tal organização deve permear todos os setores e dimensões constituintes da instituição escolar. Desse modo, assim a infraestrutura, os aparatos tecnológicos, as bases científicas e instrumentais, a estrutura organizacional e os projetos pedagógicos da escola precisam ser planejados com a participação de todos os segmentos, envolvendo o coletivo nos processos decisórios e viabilizando a formação e promoção do ser humano.

Para tanto, na gestão da escola precisa prevalecer o diálogo constante, em que a equipe gestora, os professores, os funcionários, os alunos e os pais participem na organização e operacionalização das atividades, engajados no ideal comum de aperfeiçoar a instituição e os resultados de sua ação educativa. O planejamento estratégico da organização resulta da união destes segmentos em torno de parâmetros qualitativos, indispensáveis para o estabelecimento de uma relação de confiança, a partir da qual os indivíduos se situam como parceiros que cooperam para o alcance dos objetivos.

Para Libâneo (2009, p. 318), gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. O autor esclarece que há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão.

A escola existe em função dos educandos, pois cabe à organização educacional receber as novas gerações no mundo e introduzi-las na cultura historicamente acumulada pela humanidade. Como afirma Hannah Arendt :

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa e renovar um mundo comum (ARENDT, 1972, p. 247).

Concebendo a escola como responsável pela acolhida e pela formação das crianças e jovens, e, com base nas noções de gestão e empreendedorismo, pode-se perceber que a instituição de ensino necessita de uma equipe gestora, de educadores, de estudantes e dos funcionários, posto que cada um destes setores realiza um papel significativo para ser uma escola. Todos são importantes e todos devem ter consciência da importância de sua tarefa e procurar desempenhá-la da melhor forma possível. Sendo assim, cada um na sua função deve gerir e empreender em suas atividades.

O colaborador que trabalha na secretaria, é responsável por muitas atividades que envolvem registros da vida estudantil dos alunos e da trajetória profissional dos professores, as quais exigem dedicação, presteza, sigilo e confiança. O profissional que atua nos serviços gerais garante as condições de funcionamento da escola, em termos de limpeza e organização da infraestrutura. Os servidores que trabalham no setor de alimentação asseguram a nutrição dos educandos, o que sabemos ser essencial para uma aprendizagem exitosa. Os monitores, por seu turno, assessoram os professores e gestores nas mais diversas atividades, oferecendo relevante suporte. Portanto, cada profissional necessita administrar seu setor com autonomia e responsabilidade, de maneira empreendedora.

A equipe gestora quando organiza o projeto pedagógico, planeja estrategicamente, com a colaboração dos demais segmentos, as atividades a serem promovidas, contempla os envolvidos no processo. Certamente, os planejamentos somente obterão os resultados desejados se todas as etapas forem cumpridas de acordo com os objetivos desejados e se cada

um realizar a contento a sua parte. A Coordenação Pedagógica deve ter conhecimento de suas atividades e com autonomia deverá cumpri-la, o mesmo ocorre com os demais setores: Secretaria, Financeiro, Biblioteca, Laboratório de Informática e de Ciências, Alimentação, Manutenção e Limpeza, assim como os docentes da Escola.

Em se tratando do empreendedorismo, compreendemos que esta ação demanda se dedicar com afinco e disciplina, embasando as ações no conhecimento e na pró-atividade, nos seus objetivos, onde a inovação e o planejamento ditam o ritmo necessário para o sucesso.

Para Oliveira (2012, p. 2), no século XX, a palavra empreendedor foi utilizada pelo economista Joseph Schumpeter, em 1950, como definição de uma pessoa com criatividade e capaz de fazer sucesso com inovações. Mais tarde, em 1967, com K. Knight, e em 1970, com Peter Drucker, foi introduzido o conceito de risco: uma pessoa empreendedora deve arriscar em algum negócio. Segundo Drucker (1974), a inovação é a “ferramenta própria dos empreendedores”.

Aplicando o conceito de empreendedorismo ao ambiente escolar, nos deparamos com a noção de gestão de qualidade, que implica o envolvimento dos distintos setores no processo, desenvolvendo suas habilidades para liderar e dedicar suas competências na resolução de problemas e na implantação de ações voltadas ao aperfeiçoamento da instituição.

Dolabella (1999, p. 12) argumenta que, para se aprender a empreender, faz-se necessário um comportamento proativo do indivíduo, o qual deve desejar “aprender a pensar e agir por conta própria, com criatividade, liderança e visão de futuro, para inovar e ocupar o seu espaço no mercado, transformando esse ato também em prazer e emoção”. Os trabalhadores em educação podem desenvolver a capacidade de empreender, dedicando-se a fomentar as possibilidades de criar e de inovar em suas atividades rotineiras, procurando ir além do que é exigido e acrescentando talento e empenho a tudo que executa.

O mercado de trabalho hodierno requer trabalhadores dinâmicos, atualizados e decididos. O cenário educacional não é diferente, exigindo que os profissionais que nele atuam demonstrem características básicas, dentre as quais o dinamismo, a atualização, a discrição, a pontualidade,

dentre outras. Este conjunto de caracteres permite aos profissionais tornarem-se referências em seus ramos de atuação.

Um profissional dinâmico, por exemplo, é capaz de agir na hora certa, sem perder tempo, tomando as decisões necessárias referentes às suas atividades e aos projetos pedagógicos institucionais. A atualização diz respeito à ampliação de conhecimentos, gerais e específicos de sua área profissional, bem como à capacitação ao uso das tecnologias, atribuindo rapidez e eficiência dos recursos tecnológicos.

A discrição, por sua vez, é apontada por especialista em psicologia organizacional como atributo essencial para o trabalho em grupo, representando a capacidade de manter uma postura reservada relativa aos acontecimentos do ambiente de trabalho, evitando comentários e posicionamentos contrários ao bom senso. Já a pontualidade aparece como demonstração de coerência ética e de profissionalismo.

Outro atributo imprescindível aos trabalhadores em educação, em nossos dias, é a responsabilidade, que se materializa no compromisso com a execução das tarefas de modo satisfatório, a partir do desejo autêntico de que a escola desempenhe com sucesso os seus propósitos. Aquele que se responsabiliza, faz a sua parte com dedicação e dispõe a auxiliar os demais, com o intuito de que os objetivos sejam atingidos. Por isso, a responsabilidade articula-se com outra característica fundamental: a participação cooperativa. Esta se traduz no envolvimento com todas as ações operacionalizadas na escola. Um profissional participativo está sempre pronto a colaborar com o coletivo da instituição e reconhece o aluno como alvo primordial das atividades, procurando acolhê-lo e contribuir efetivamente em seu processo formativo.

Acrescenta-se a este conjunto de caracteres a iniciativa, uma vez que o profissional na atualidade não pode ficar esperando pelos demais; precisa, ao contrário, tomar as iniciativas cabíveis nos diferentes momentos, articulando-se com o grupo num trabalho dinâmico, criativo e qualificado.

Em tempos acelerados como os que vivenciamos, os indivíduos precisam desenvolver relações interpessoais de qualidade. Num contexto em que, muitas vezes, predomina o consumismo e o individualismo, atingir tal equilíbrio configura-se como um desafio considerável. No

ambiente de trabalho resulta necessário estabelecer o respeito mútuo, a habilidade de ouvir, o controle das reações.

Fela Moscovici (2003, p. 36) lembra que competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais e lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação. Por isso, o bom relacionamento consigo é o primeiro passo para um relacionamento amistoso com os demais. Conhecer-se, respeitar-se e permitir-se momentos prazerosos são básicos para que se possa respeitar os outros e com eles partilhar sentidos e metas.

Um ambiente de trabalho agradável interfere diretamente no desenvolvimento das atividades, devendo ser acolhedor e prático para oportunizar a satisfação individual e a conquista coletiva dos objetivos organizacionais.

Outro imperativo no trabalho em escolas é a manutenção da qualidade de vida, atentando-se para a saúde do trabalhador. França (1997, p. 80) conceitua Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) como um conjunto das ações que envolvem a implantação de melhorias e inovações gerenciais e tecnológicas no ambiente de trabalho. Partindo de um enfoque biopsicossocial, considera-se a complexidade humana, composta por fatores físicos, afetivos, psicomotores, culturais, sociais e históricos.

Trata-se, pois, da ética da condição humana, descrita por França como:

[...] identificação, eliminação, neutralização ou controle de riscos ocupacionais observáveis no ambiente físico, padrões de relações de trabalho, carga física e mental requerida para cada atividade, implicações políticas e ideológicas, dinâmica de liderança empresarial e do poder formal até o significado do trabalho em si, relacionamento e satisfação no trabalho (FRANÇA, 1997, p. 80).

Dentre os fatores ligados à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), temos os elementos objetivos e os elementos subjetivos. Os fatores objetivos relacionam-se com as questões organizacionais e práticas, como

a remuneração, as condições e horários de trabalho, a perspectiva de promoção e ascensão profissional, o incentivo à utilização de habilidades e competências, à possibilidade de inovar e de criar novas formas de ação, dinamizando as atividades rotineiras. Os fatores subjetivos vinculam-se com o reconhecimento naquilo que se faz, com a distribuição equilibrada das atividades de trabalho e de lazer, com a qualidade das relações internas entre os membros das equipes e com os estudantes, além da integração com a comunidade.

Limongi-França (2003) aponta as responsabilidades das lideranças nas organizações frente à gestão da QVT, devendo entender cada ser humano, reconhecer a importância do significado do trabalho, das capacitações e projetos de educação para o trabalho, além das novas tecnologias e todo o conhecimento sobre o mercado de trabalho no qual a organização está inserida.

As exigências sempre crescentes impõem também a necessidade de descanso e lazer, para que os indivíduos possam manter a saúde, em sentido amplo, uma vez que se torna essencial evitar o esgotamento das energias dos trabalhadores, valorizando aspectos como: harmonia com os colegas, jornada compatível com a vida social, fonte de prazer, condições adequadas de trabalho, equilíbrio emocional, bem-estar psicológico, distribuição coerente das atividades laborais e do entretenimento, relações satisfatórias no espaço de trabalho e na família.

Ao longo dos encontros de formação, pertinentes ao Programa Interinstitucional, procurou-se abordar as múltiplas dimensões humanas, esclarecendo que todas devem ser bem trabalhadas para que se possa garantir o bem-estar. Por exemplo, ao insistir no cuidado com o corpo, destacou-se os riscos da sobrecarga de trabalho no aparecimento de problemáticas como dores musculares, tendinite, bursite, lombalgia, transtornos mentais e de comportamento, cansaço, irritabilidade fácil, cefaleia etc.

Moreira (2001) declara que a expressão “qualidade de vida” assume aos olhos de cada observador os contornos da sua sensibilidade, sua cultura, seus meios econômicos e frustrações. Por relacionar-se com todos estes fatores, a qualidade de vida não pode ser pensada como algo isolado. Para que um indivíduo tenha assegurada sua saúde – nos

âmbitos físico, mental e social – é necessário que seu entorno também seja saudável, sobretudo quando se trata do espaço escolar, onde a interação ocorre com vistas à formação integral dos sujeitos.

Com efeito, discutir esta temática constitui-se como um dos imperativos contemporâneos, porque um ambiente profissional e social saudável proporciona aos envolvidos um melhor desempenho nas suas atividades profissionais e nas relações sociais. Em um ambiente prazeroso, pode-se viver e trabalhar com dignidade, resultando em um espaço educativo, demonstrando aos jovens a relevância de buscarem organizar seus tempos de forma organizada e reservando momentos para o aprender, para o brincar, para o interagir com os outros e para o cuidar de si.

Por fim, cumpre mencionar a importância central do caráter permanente da formação profissional. Como afirmamos inicialmente, a inserção do GT Funcionários de Escola no Programa Interinstitucional de Formação dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Rio Grande do Sul representa não apenas o reconhecimento da relevância de cada segmento da comunidade escolar e dos distintos profissionais que atuam na escola, mas, sobretudo, a preocupação e o compromisso com o aperfeiçoamento progressivo dos diferentes setores, tendo em vista o fortalecimento da instituição escolar como local de construção de conhecimentos e de humanização, retomando a convicção freireana de que: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1996, p. 67).

Como refere o autor:

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2011, p. 32).

A construção da escola democrática liga-se a um projeto de formação permanente guiado pelo diálogo, pelo respeito às diferenças,

pela busca conjunta de soluções para os dilemas vivenciados na contemporaneidade e pela vinculação a um ideal de sociedade baseado na justiça social, na igualdade de oportunidades, na garantia de direitos e no desenvolvimento sustentável. Resta-nos, portanto, apostar que, na continuidade do Programa, possamos debater outros temas significativos para a transformação de nossas práticas e de nossos saberes, engajando todos os segmentos da comunidade escolar em torno do compromisso com uma educação capaz de acolher e formar as novas gerações para o exercício da cidadania participativa e para a escrita de histórias outras.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DAMINELI, M. Qualidade de Vida é Possível? **Revista E**, 3. Sesc. São Paulo, 2000.
- DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- _____, **O Segredo de Luisa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2008.
- DRUCKER, Peter. F. **O Gerente Eficaz**. São Paulo: Editora Zahar, 1974.
- FRANÇA, A. C. L. **Por melhores condições de trabalho**. Informativo da rede de gestão da qualidade de vida no trabalho. São Paulo, n. 2. Maio/junho, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Qualidade de vida no trabalho.** Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Introdução à Filosofia.** Aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Moraes de. Empreendedorismo: teoria e prática. **Especialize Ipog Revista On-Line.** Maio de 2012.

MOREIRA, WW. Qualidade de Vida. **Complexidade e Educação.** 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCOVICCI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal.** Treinamento em grupo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

Formação continuada de agentes educacionais

Cleonice Foletto Wichinheski¹

A formação continuada de Agentes Educacionais Manutenção e Infraestrutura, promovida pela 36ªCRE através da Universidade Federal Fronteira Sul, nos trouxe mais conhecimento sobre a nossa função na escola como educadores; e também, através do Diário de Bordo deu a possibilidade de relatar o nosso dia a dia, como agentes educacionais na escola, vindo assim a contribuir com a otimização dos Trabalhadores em Educação.

Os encontros possibilitaram o diálogo com colegas de outras escolas, e percebemos que estamos conseguindo ocupar nosso espaço dentro de nosso trabalho como profissionais da educação. Percebemos também que alguns de nossos colegas professores não concordam com essa unidade na escola, onde devemos ser vistos como parte integrante do processo educacional.

Nós Agentes Educacionais também somos Educadores, pertencemos ao mesmo ambiente que os professores e zelamos pelo bem-estar e cuidado de todos. Somos profissionais responsáveis também quando interagimos com os alunos ao ver alguma coisa que pode ser mais bem conduzida ou não está correta.

Analisando, não é o diploma de professor que o torna educador, mas sim o compromisso com o aprendizado do aluno, a atitude diante

¹ Agente Educacional Manutenção e Infraestrutura. Escola Estadual de Ensino Fundamental Boa Vista

dos valores, a perícia em se atualizar constantemente no domínio de seus conhecimentos. Ser educador exige compromisso com a educação.

A relação na escola já evoluiu bastante. Nós agentes educacionais somos reconhecidos e respeitados por boa parte dos colegas professores, dos pais e também por parte dos alunos. Os alunos algumas vezes recorrerem a nós, funcionárias, para pedir ajuda ou aconselhar em algo ou a resolver um problema.

Através desses encontros de formação também podemos ver que temos que estar sempre melhorando para que estejamos em um ambiente bom, para que o aluno se sinta bem, não só pela merenda e pela limpeza da escola, mas se sinta integrado no ambiente escolar, no qual ele é o ser mais importante.

Hoje percebemos que ser Educador escolar é muito mais que sorrir no atendimento aos pais e alunos. Temos que ser sensíveis ao problema das crianças e adolescentes, ser solícitos com toda comunidade escolar, e estarmos disponível a ajudar.

Nós agentes educacionais fazemos parte do Conselho Escolar na escola, contribuímos nas tomadas de decisões, de acordo com a gestão democrática, a qual nos propõe que a escola deve ter autonomia, compromisso com todos os envolvidos e construir uma Proposta Política Pedagógica calcada na realidade sociocultural na qual está inserida.

Analizamos através dos relatos dos colegas de outras escolas que podemos ver as várias realidades vividas hoje em nosso ambiente escolar: alunos sem limites, sem querer estudar, famílias ausentes da vida escolar dos filhos, professores desgastados e funcionários sobrecarregados. Talvez nossos professores não precisem de cursos de aperfeiçoamento baseados apenas em metodologias, e sim precisem de cursos sobre o relacionamento humano e de uma pedagogia de reencantamento pelo seu trabalho. Conforme Paulo Freire (1998), o aluno precisa sentir que o professor é seu amigo, que é capaz de, digamos, dar sua vida por ele. Se o aluno acreditar nisso o professor consegue ganhar o seu aluno.

É cada vez mais exigido do professor, enquanto profissional de educação, desenvolver nos estudantes a capacidade de controle emocional. Nessa perspectiva, o professor deve perceber e aceitar o outro

como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais. Pois,

[...] é na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (BORSA, 2007, p. 02).

De acordo com Vygotsky (1998), a escola é um espaço onde as pessoas se encontram para educar e serem educadas. O objetivo dela deveria ser ensinar a criança a viver no mundo. A Escola deve proporcionar práticas conjuntas promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças; sendo assim, precisa contar com o comprometimento de todos, inclusive de nós agentes educacionais. O compromisso social da escola, de ir da simples transmissão do conhecimento sistematizado, deve perpassar pelas relações construídas dentro desse espaço entre alunos, professores, agentes educacionais, diretor e equipe gestora.

Atualmente busca-se superar o modelo autoritário centralizador e verticalizado que as escolas apresentavam até um tempo atrás. A Escola, hoje, é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que a Escola e seus educadores atentem que não tem como função ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo, e sim, potencializar o processo de aprendizagem do estudante. Assim como as relações dentro da escola precisam ser valorizadas e estabelecidas de forma democrática.

Hoje a grande proposta é que o foco da qualidade não é o “educar”, mas o “educar-se”. Isto significa que a escola não deve ser um lugar para dar limites - a disciplina em busca de algo significativo é sempre necessária - mas para abrir horizontes; não deve ser um espaço para “domesticar”, mas uma ajuda para que crianças e adolescentes se eduquem.

Em todo este contexto a família tem um papel muito importante, pois é de casa que deve vir a educação; a escola vai apenas ensinar e criar condições para que o aluno defina e busque sua própria identidade.

A função da Escola é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que as crianças adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino.

Nós educadores, apesar das dificuldades, somos insubstituíveis. Conforme Augusto Cury (2003. p. 65), “porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”. Tendo por base a gestão democrática, onde todos os envolvidos devem ser ouvidos, nós agentes educacionais somos parte integrante dessa gestão; e como também precisamos apresentar nossas opiniões, as formações são de extrema importância.

Referências

BORSA, J.C. **O papel da escola no processo de socialização**. Rio do Sul, 2007.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes & Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IMPLANTAÇÃO DO TURNO INTEGRAL NA ESCOLA DR. OTTO FLACH – CERRO LARGO/RS

Ana Amélia Butzen Perius

Maria Lúcia Finkler

Maria Madalena de Almeida Cardoso

Marta Perim

Miria Judite Back Klein

Viviane Peccin Schmitt

Introdução

Este texto é fruto de nossas experiências enquanto gestores de Escola pública, beneficiados pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira-Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Somos a equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Otto Flach - CIEP, de Cerro Largo, nossa coordenadoria é a 14ª CRE de Santo Ângelo. Estamos no segundo mandato de Gestão Escolar, com a Diretora Ana Amélia Butzen Perius

Recentemente, o governo do Estado do Rio Grande do Sul decidiu implantar uma política de Educação Integral nas Escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e proporcionar aos educandos um ambiente mais propício ao seu desenvolvimento integral. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Otto Flach – CIEP, por acreditar

nessa proposta de educação, através de seus órgãos representativos, sentiu-se desafiada a dar continuidade ao projeto para o qual foi criada.

Em maio deste ano, a 14ª Coordenadoria de Educação de Santo Ângelo nos noticiou que seríamos contemplados com a Escola de Tempo Integral. A partir disso, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Otto Flach, de Cerro Largo, não seria mais a mesma. Convocamos a comunidade escolar para que pudessem opinar sobre suas expectativas e anseios acerca da ampliação da jornada escolar de seus filhos na escola. Todos estavam de acordo e ficaram animados com a possibilidade de nossa escola voltar a ser uma Escola de Tempo Integral, como era nos moldes do CIEP - Centro Integrado de Educação Pública, quando foi inaugurado.

Para que esse projeto pudesse ser resgatado, muitas ações teriam de acontecer. A partir do amparo legal, a equipe gestora passou a considerar as condições que a escola já apresentava e também em quais aspectos teria que ser reorganizada. Aplicando as orientações que recebemos na nossa formação de gestão, a equipe gestora, delegando funções, trabalhou no sentido de fortalecer o coletivo da escola.

Portanto, nosso relato de gestão abordará como organizamos todo o processo de implantação do turno integral na nossa escola.

Desenvolvimento

No dia 4 de agosto aconteceram as formalidades que deram início à modalidade de Escola em Tempo Integral. Juntamente com o então secretário da 14ª CRE, a diretora expressou os anseios da comunidade escolar sobre essa tão esperada conquista:

"Minha saudação aos componentes da mesa, já nominados anteriormente pelo protocolo. Minha saudação aos pais e mães, alunos, professores e funcionários aqui presentes.

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública! Partimos daqui...

O projeto revolucionário de Oscar Niemayer, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, juntamente com Alceu Collares, fizeram nascer os CIEPs, o nosso CIEP Dr. Otto Flach no ano de 1992, com o

projeto de escola em tempo integral, seguindo a orientação dos trabalhistas que tinham como fundamento principal a Educação para a emancipação dos povos.

Mas, infelizmente, os governos seguintes não deram continuidade e acabamos perdendo o tempo integral, passando apenas a oferecer o ensino regular.

O dia de hoje, marca novamente o compromisso por uma Educação pública de qualidade. Uma nova fase está começando! Essa iniciativa vai assegurar que as aulas sejam ministradas nos turnos da manhã e da tarde, com jornada de 8 horas e quatro refeições diárias.

Nós de fato, acreditamos que a nova proposta de Escola em Tempo Integral venha a contribuir na melhoria da aprendizagem de nossos educandos.

Para isso, organizamos os espaços e o tempo de nossa escola, garantido, além das salas de aula, laboratório de Ciências, Matemática, Português, Cultura Digital e Centro de Línguas, enfim, espaços que proporcionem aos alunos uma nova forma de aprendizagem.

O currículo, a partir de hoje, é de caráter obrigatório para todos os alunos e para isso proporcionaremos alternativas de formação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico.

Para finalizar, quero dizer que acreditamos nessa proposta! E nós da Escola Dr. Otto Flach, assumimos esse compromisso, somos a pioneira nesse novo formato de Escola em Tempo Integral, e faremos tudo o que for possível, para tornar essa escola, a melhor escola de tempo integral da região.

Muito obrigada!”

Como Escola em Tempo Integral, a nossa passa a oferecer, além de uma educação de qualidade com as disciplinas da base curricular, as disciplinas eletivas obrigatórias, que complementam para a formação integral dos alunos.

Para concretizar esse projeto, a equipe gestora empenhou-se nas devidas atividades, sob a coordenação da diretora. De acordo com Mary Follet, “a liderança deve ser exercida visando a coesão do grupo”. A implantação do turno integral exigiu da direção uma liderança

democrática, flexível, pois envolveu agregar diferentes pessoas, com diferentes saberes a fim de trabalhar em prol de uma causa.

Buscou-se adequar o atendimento oferecido às reais necessidades das crianças, da escola e das famílias. Foram necessários muita leitura e estudos de leis, regimentos, artigos e publicações de textos sobre o assunto que nos ajudaram a nortear a ideia que se tinha sobre a educação em turno integral.

A Gestão Escolar está assegurada na Constituição Federal de 1988 e, em 1996, na LDBEN nº 9.394, a Gestão Democrática do Ensino Público. Uma organização escolar, calcada nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva. Ainda conforme o professor Vitor Henrique Paro, na democracia se precisa ter “coerência e persuasão”.

O processo educacional e a gestão escolar requerem dos sujeitos envolvidos comprometimento político com seus quefazeres, ocupação dos espaços de participação e qualificação para o exercício do papel que lhes cabe dentro das práticas da unidade escolar da qual fazem parte. Exigem, também, reflexão sobre suas práticas, ressignificação do seu agir, protagonismo, diálogo constante entre prática e teoria, abertura para novos saberes, espírito crítico e autocrítico, disposição para dialogar com seus pares a fim de conhecer o contexto escolar, conhecimento de causa sobre a totalidade da escola, além do conhecimento sobre como se dá a aprendizagem do educando.

O universo escolar deve ser um local que, conforme Paulo Freire cita em *A Pedagogia da Autonomia*, seja um espaço onde os confrontos e os diálogos existam e a partir deles se construam alternativas conjuntas.

O bom seria se experimentássemos o confronto realmente tenso em que autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. (FREIRE, 1996, p. 100).

Atendendo a esses princípios, o trabalho da gestão ficou assim organizado:

a) Contratação dos profissionais da educação

Após analisar o quadro com a equipe gestora, a diretora solicitou os recursos humanos necessários para o começo das atividades do turno integral. Isso envolvia professores, monitores e também funcionários. O apoio e a autorização da chefia dos recursos humanos da 14ª CRE foram fundamentais para a contratação do pessoal que se necessitava para o bom andamento das aulas.

Para complementar o quadro dos recursos humanos, foram contratadas algumas mães de alunos como monitoras para ajudar na hora do almoço e também nos descansos. Essas contratações se tornaram viáveis uma vez que a escola participa do Programa Mais Educação.

b) Formação dos profissionais da Escola Em Tempo Integral

O corpo docente é constituído de profissionais qualificados e habilitados de acordo com a legislação vigente, que participam de cursos, encontros, seminários, proporcionados ou sugeridos pela Escola ou pela Mantenedora, com a finalidade de promover a contínua formação e o aperfeiçoamento profissional.

No que tange aos limites dos professores quanto a sua atuação percebemos que eles passam pela Lei Maior de nosso País, ou seja, a nossa Constituição Federal, seguida pela Constituição Estadual, Lei das Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 e demais Leis do Sistema Federal e Estadual de Ensino, Estatuto do Magistério Público Estadual, Estatuto do Funcionário Público, Projeto Político e Pedagógico e Regimento Escolar.

Na verdade todas estas Leis dão as diretrizes para que os Educadores projetem o seu fazer cotidiano e dentro desta conjuntura inovem, criem e recriem situações que possibilitem o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em julho, fizemos a formação pedagógica com estudos de legislação e da proposta do Tempo Integral. Nos estudos de legislação podemos perceber a importância do Tempo Integral. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo

integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Os profissionais da educação continuam participando semanalmente de encontros de formação, onde é feito uma análise das atividades já desenvolvidas. Em estudos e debates com a totalidade do grupo, são acordados reajustes que ainda precisam de atenção. Também é comentado sobre as experiências positivas que estão acontecendo. Os professores que trabalham Iniciação à Pesquisa comentaram o envolvimento dos alunos com os estudos que eles mesmos se propuseram a trabalhar. Nesse contexto, surgiu a ideia de realizarmos um Seminário de Iniciação à Pesquisa, onde os alunos poderão apresentar os seus trabalhos para as demais turmas.

Nessas formações semanais, contamos com a participação ativa de uma profissional da 14ª CRE, que trabalha com projetos e com o programa Mais Educação, a qual nos ajuda muito.

c) O planejamento pedagógico

Para atender ao objetivo da formação integral dos nossos educandos, a Escola em Tempo Integral possui um currículo diversificado. Além das disciplinas normais da grade curricular, passa a trabalhar também com as disciplinas eletivas que complementam o currículo, como: Arte e Cultura, Saúde e Qualidade de Vida, Cultura Digital, Educação em Direitos Humanos, Experiências matemáticas, Orientação de Estudos e Leitura, Iniciação à pesquisa.

Foi imprescindível então realizar encontros de formação mais específicos, da equipe pedagógica juntamente com os professores, para estudar, analisar e definir quais conteúdos seriam abordados nessas novas disciplinas, de acordo com os níveis de cada turma. Conforme vimos nas nossas formações de GT, “os educadores precisam ter tempo para conversar entre si, estudar, preparar aulas”. E num contexto mais amplo, precisamos abarcar o caráter “político” da educação e não simplesmente “transmitir conhecimento”.

d) A organização dos espaços

A área construída de 4.446 m² abrigava salas de aulas, salas para oficinas, banheiros, sala de audiovisuais, laboratório de ciências, salas para a equipe diretiva, sala para consultório dentário e de enfermagem, sala dos profissionais da educação, sala para o laboratório de informática, secretaria, guarita, ginásio de esportes, cozinha, despensa e refeitório.

Com a proposta da Escola em Tempo Integral, alguns espaços precisaram ser reorganizados. O refeitório recebeu uma decoração mais adequada e alegre, que incentiva os alunos a valorizar uma alimentação e hábitos mais saudáveis. As salas de aula voltaram a ser estruturadas como “sala ambiente”, de acordo com as áreas do conhecimento. Também foram organizadas salas para o descanso depois do almoço, bem como espaços para integração dos alunos maiores.

Outro espaço organizado e muito significativo foi a conversão da antiga sala da direção geral em sala para instalar a lousa digital. Essa sala mais ampla constitui um ótimo recurso para melhoria das práticas pedagógicas. É também nesse local que são realizados os encontros de formação da equipe gestora juntamente com os profissionais da educação. Conforme já salientado, a implantação do turno integral exigiu muito estudo, análise, debates e reflexões para que o processo de melhoria do ensino e aprendizagem possa acontecer de maneira idealizada no referido projeto.



Quadro 1 – Sala de aulas (Lousa Digital)

Fonte: arquivos da escola

e) A aplicação dos investimentos financeiros

Os recursos financeiros da Escola são os da Autonomia Financeira enviados pela Mantenedora, cuja prestação de contas é enviada quadrimestralmente, com a deliberação do Conselho Escolar, à Secretaria Estadual de Educação - SEDUC. A Merenda Escolarizada é enviada à Instituição Parceira através do convênio PNAE/FNDE e sua prestação de contas à Mantenedora Estadual é feita semestralmente, sendo que a análise das contas também passa pelo Conselho Escolar. Outro recurso que a Escola recebe é o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), oriundo do Ministério da Educação. Em função do IDEB, desde o ano de 2012, a Escola também recebe recursos do Programa Mais Educação, do FNDE\PDDE.

A Escola em conjunto com o CPM e Comunidade Escolar promove atividades com a finalidade de angariar verbas, visando mais recursos para serem usados em melhorias do ambiente Escolar.

Outra fonte de recurso que envolve todos os membros da comunidade Escolar é o Programa Nota Fiscal Gaúcha, para o qual os pais foram convidados a indicar a nossa escola. Esse valor monetário é aplicado na manutenção e compra de móveis e equipamentos para a Entidade Escolar.

Também são construídos com o Conselho Escolar os Planos de Aplicações Financeiras de todos os recursos recebidos pela Escola.

Considerações finais

Após descrever como aconteceu o processo de implantação da Escola em Tempo Integral durante a atual gestão, cabe aqui algumas considerações.

Estudamos nos nossos encontros de formação ministrados pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira-Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, sobre os paradigmas da administração pública brasileira, em vista do legado da nossa história, que frequentemente ainda mescla o público e o privado. Precisamos contemplar a dimensão ética das práticas

republicanas, viabilizando uma gestão democrática. Gestão atenta às políticas de estado, contemplando igualdade para todos os cidadãos dentro da nossa esfera de atuação que é a escola pública.

A atual equipe gestora da nossa escola acolheu essa oportuna proposta de Escola em Tempo Integral porque focaliza justamente os nossos anseios como educadores. Um projeto de educação que desejamos para nossa comunidade escolar, onde os alunos possam desenvolver-se integralmente, num ambiente organizado para que as práticas pedagógicas obtenham melhor êxito e onde os alunos possam desfrutar integração saudável.

Nos últimos encontros semanais de formação da nossa equipe na escola, já podemos ver alguns aspectos positivos do Turno Integral. Mesmo acontecendo há apenas dois meses, é possível perceber uma mudança nas atitudes e comportamento das crianças, que melhoraram o comportamento, apresentam um desempenho satisfatório na sala de aula, estão mais desinibidos e autoconfiantes, sua estima foi melhorada, percebem-se sujeitos mais conscientes da construção do seu saber.

Com a rotina do Turno Integral diminuiu também a infrequência. As crianças, afastadas das ruas, encontram na escola, o apoio, o carinho, o afeto que muitas vezes não recebem em casa.

A formação de gestão contemplou também os estudos que foram feitos, especialmente depois da Revolução Industrial, sobre como melhor se pode definir o papel do gestor. Nossa equipe de gestão escolar identificou-se com a descrição de Mary Follet onde a liderança deve organizar o processo de gestão, mantendo a coesão do grupo. Isso requer agregar diferentes pessoas, com diferentes saberes, para trabalhar em prol de uma causa.

Também em relação à aprendizagem gerencial, podemos destacar os benefícios da aprendizagem por experiência e a reflexiva. Nas nossas reuniões de formação na escola os professores são convidados a contribuir com sua bagagem de saber experiencial, dialogando, sugerindo alternativas. E todos no grupo demonstram uma atitude reflexiva e crítica, ao analisar o que já foi feito e apontar novas sugestões para concretizar a proposta do Turno Integral. Ao delegar funções, tanto para os demais membros da equipe diretiva, para os professores e também

para os funcionários, podemos afirmar que a direção tem fortalecido o coletivo da escola.

A escola tem por finalidade desenvolver um espaço onde se vivencia a plenitude da democracia, o que vem implicar a construção de uma política pública voltada para a participação efetiva de diretores, professores, alunos, pais e comunidade intencionando a formulação e implantação da gestão democrática de maneira harmoniosa. Conforme vimos nesse relato, a equipe gestora da escola contemplou o caráter político da educação e não apenas a simples transmissão do conhecimento. A preocupação foi com a formação integral dos educandos, reorganizando os espaços: desde o refeitório, auditório, salas de aula e demais ambientes de convivência dos alunos.

Esse tipo de gestão traz como benefícios a construção do currículo por parte da própria escola, o que provoca a permanente formação dos profissionais da educação e também o fortalecimento da presença da escola na comunidade.

Reconhecendo o campo educacional como um espaço central para os rumos da sociedade, a gestão democrática deve continuar delegando funções, agregando os saberes do coletivo. A escola é um local que pode contribuir para a concretização da democracia, é um local onde os sujeitos podem compreender melhor os mecanismos de participação e qualificar suas ações.

Portanto, concebe-se a escola como espaço de formação para a cidadania e para o desenvolvimento. Aos sujeitos da comunidade escolar cabe a vontade de participar emitindo opiniões, questionando sobre as práticas e envolvendo-se de modo a qualificar o processo educacional, pois só assim teremos uma escola capaz de produzir as transformações sociais almejadas e formar verdadeiros cidadãos.

Referências

DRABACH, Neila Pedrotti MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.258-285, Jul./Dez. 2009.

Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 30 set. 2014.

Experiência da própria escola criada como Escola de Turno Integral. Disponível em: <http://guilhermehildebrand.com.br/sitenovo/arquivos/Mais_Educacao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. **Educação Integral Articulação de Projetos e espaços de aprendizagem**, Resolução SE n.7, de 18 de janeiro de 2006, Resolução SE n. 77, de 29 de novembro de 2006.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 20. ed. SP: ed. Paz e Terra, 1996.

LDB. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_tempo_integral.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 30 set. 2014.

Gestão escolar: responsabilidade democrática e ideal comunitário

Bernadete Thum

Janice Inês Henrich

Ledir Maria Wastowski

Mara Rejane Klein Schorr

Márcia Regina Schneider

Nelsi Inês Welter Hartmann

Introdução

O nosso planejamento em Gestão Escolar vem passando por uma (re)estruturação, desde a nossa participação ao GT Gestão, do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da 14ª CRE. Esta (re)estruturação compreende mudanças pedagógicas para chegarmos a um futuro desejado: mais democrático e mais comunitário. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pe. Traezel, do Bairro Ir. Gabriel, de Cerro Largo - RS, a gestão escolar viabiliza a prática educacional a partir da sua proposta do PPP - Projeto Político-Pedagógico, cuja criação foi coletiva, participativa, planejada e organizada por todos os segmentos escolares, a fim de que o trabalho escolar fosse concebido com um maior nível de responsabilidade democrática e de ideal comunitário.

Ao retornarmos de um dos encontros do grupo de estudos, refletimos sobre o que ouvimos. E entendemos que alguns elementos

incorreram em dificuldades na gestão escolar, sendo a descontinuidade nas ações políticas educacionais um dos maiores impactos à solidez de laços, que poderiam referenciar mais qualidade à prática gestora e ao fazer educativo de nossos trinta e um professores com nossos duzentos e setenta e três alunos; bem como à efetiva participação dos nossos sete funcionários.

Ao iniciarmos este estudo, realizamos uma reflexão sobre esta descontinuidade nas ações políticas educacionais e entendemos que o que sustentaria e garantiria a sua validade seria a hipótese: há descontinuidade nas ações impactadas em dificuldades na gestão escolar devido à centralização da educação e do poder gestor que fica à mercê dos interesses de cada governo.

E, com o objetivo de apresentarmos um relato das ações produzidas na escola, contextualizadas às concepções teóricas do Programa Macromissionário, iniciamos uma caminhada animadora de discussão e escrita sobre a demanda de maior autonomia da gestão escolar e o desejo de continuidade dos programas educacionais que estariam dando certo, uma vez que temos um corpo docente bem formado e que realiza um trabalho responsável e articulado com as demandas da escola, considerando metas e prioridades voltadas à permanência das linhas já definidas.

Desenvolvimento

A responsabilidade democrática e o ideal comunitário são propostas para uma educação com qualidade. Responsabilidade democrática na escola quer dizer compromisso com o direito de participação igual a todos os sujeitos escolares: gestores, alunos, pais, professores e funcionários, desde a construção do PPP - Projeto Político-Pedagógico, à sua execução. Para nós é uma responsabilidade partilhada, em clima de liberdade e respeito. E o ideal comunitário carrega consigo o viés da educação para o bem viver, tendo a compreensão dos sujeitos e da sua realidade, bem como do clima favorável à cooperação e à familiaridade.

Veiga (2001, p. 62), defende que “o projeto político-pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica”. Daí a necessidade do esforço conjunto para a construção de um planejamento cooperativo e solidário, com possibilidades de sustentação e legitimidade.

É assim que, no nosso primeiro encontro de estudos, lemos sobre gestão democrática e gestão comunitária, entendendo que a primeira diz respeito a um modo de gerir a escola, dando ao gestor a função de democratizar a vida da escola, ampliando as possibilidades de participação, ou seja, construindo a autonomia nas lutas diárias, travadas com os pares, neste espaço de atuação nas áreas do financeiro, do administrativo, do jurídico e do pedagógico.

Já a gestão comunitária dá conta de inaugurar um novo paradigma gestor, com alicerce na gestão democrática, mas amplificado ao horizontalismo, com participação ativa de todos os segmentos e não apenas no nível das ideias. A nosso ver, fortalece a gestão com responsabilidade democrática e permite que organizemos a nossa escola considerando as propostas políticas educacionais que contemplam a coletividade e a continuidade das que estão dando certo.

Queremos deixar claro que não desejaríamos passar de um paradigma democrático para uma gestão com ótica comunitária, mas mesclarmos a política democratizadora ao movimento de construção cidadã e de emancipação proposto por uma política menos genérica e promotora de descontinuidade, idealizada por cada governo.

O que desejaríamos, de fato, era a garantia de maior autonomia da unidade escolar, para que educadores possam participar das discussões e decisões referentes ao planejamento e ao controle dos projetos que são desenvolvidos na educação. Indo além, entendemos que não existe nada de errado em que as políticas venham ‘de cima para baixo’, mas na ordem como são elaboradas e expostas. Daí o movimento por uma política educacional mais autônoma, constituída com participação e responsabilidade.

O movimento pela maior autonomia das escolas corresponde, em parte, a uma demanda dos professores e das comunidades

para que o projeto pedagógico, a estrutura interna e as regras de funcionamento da unidade escolar possam ser constituídos mais coletivamente e com e com maior identidade e responsabilidade institucional. Essa demanda encontra, também, respaldo na noção de sistema de ensino, que compreende os órgãos administrativo e normativo comuns e um conjunto de unidades escolares autônomas (SARI, LUCE, 2000, p. 344).

O Conselho Escolar é um órgão representativo da comunidade escolar, com visão constitutiva da participação de todos para a garantia do financiamento público da educação e para a efetiva implementação do que foi definido democraticamente, no PPP. Tem autonomia para pensar, discutir, planejar e executar o projeto da escola que queremos. Desta forma, é necessária a dedicação de todos, com vistas à democratização da gestão, ao ensino com qualidade e ao fortalecimento da transparência nas ações.

Para Lück (2002) existem motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar. Essa tentativa de criar possibilidade à participação de todos corresponde a um processo social, uma vez que a mesma desenvolve consciência social e crítica, bem como o sentido de cidadania.

O segundo encontro de discussão envolveu o diagnosticar da realidade da nossa escola. Com os professores discutimos:

"1. Como vemos a descontinuidade das propostas políticas educacionais e em que impactos causa à prática gestora e ao fazer educativo; 2. Seria possível, com a continuidade das propostas, promovermos um salto na democratização da gestão, com melhoria da qualidade do ensino e fortalecimento da autonomia da escola?".

A estas questões os professores responderam que acreditam ser imprescindível que desliguemos a educação de interesses políticos de governo. Considerando a nossa realidade concreta, entenderam que somos, tantas vezes, convocados a atuarmos e a exercermos a nossa

atividade de forma a dar conta de propostas novas, mesmo quando a anterior estava equalizada às necessidades da nossa escola e aos interesses da nossa comunidade escolar.

Sentimos que esta descontinuidade representa dificuldades na gestão escolar, nos tirando a oportunidade de transformarmos, pela nossa autonomia, o lugar em que atuamos. Principalmente, nos momentos de troca de governo, nos encontramos nesta situação que nos faz olharmos a escola com uma visão verticalizada. Isto, porque não nos sentimos participando da escolha entre continuar realizando um trabalho iniciado ou optar por uma nova proposta. Deixamos inacabado o nosso exercício e nos parece que gerimos para darmos conta das burocracias do estado, muitas vezes, criando para a escola um problema.

Cada escola tem uma realidade específica e partimos deste princípio para a ideia de planejamento que contemple um olhar para o dia a dia e que, a partir desse olhar, se decidam os rumos a serem seguidos. Operacionalizar um planejamento participativo, segundo os nossos professores, levaria à elaboração de um plano caracterizado pela participação na sua execução, pois nos encaminhamos para uma escola democrática e autônoma, que articula histórias locais, pessoais e coletivas, com vínculo institucional. O que pretendemos é essa autonomia entendida com forma relacional, mas com produção de planejamento voltado aos anseios, às peculiaridades, às fragilidades e às capacidades que atingem diretamente o planejamento educacional. Se é para transformar a realidade pela participação e pela democracia, então poderíamos começar pela viabilização de um diálogo escola-estado, que, por sua vez, viabilizasse propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa escolar.

Foram estes momentos de interrupção de iniciativas que geraram desânimos aos envolvidos com as propostas que chegaram - de qualidade na educação. Não entendemos que não fossem propostas de qualidade, mas tratamos aqui da sua descontinuidade. Temos como referências alguns programas. Um deles, com uma excelente proposta de agregar qualidade à educação, mas com formação preparatória para professores no final de uma gestão de estado - o que incorreu em projeto engavetado, desprezando a ação continuidade, num descompromisso

com a participação dos trabalhadores em educação a esta formação e com o investimento financeiro para tal.

Sabemos que alguns elementos impactam a continuidade destas políticas públicas educacionais e geram a descontinuidade, como parcerias, enraizamento e negociação política, entre outros possíveis. Mas, após discutirmos sobre essa realidade, entendemos que, em se tratando de educação, a democracia é uma cultura que precisa nascer e renascer, a cada dia. E não vemos a escola participando de uma construção de continuidade, capaz de dar razoabilidade à nossa ação, ou seja, participando de uma produção educacional de perspectiva democrática comunitária, que sustente e garanta a continuidade de propostas que agregam qualidade à educação na nossa escola, que tem realidade própria, anseios e necessidades peculiares.

Realizamos uma reunião com professores. E a maioria deles externalizou essa angústia presente, sobre as dificuldades que esta descontinuidade gera. Em um momento de 'mesa redonda', cada um pode falar sobre as suas preocupações e o que mais ouvimos foi que a educação virou política de governo, mas partidária. Muitos consideraram que as propostas educacionais precisariam ser objetos de apreciação, debate e discussão na rede de ensino, mobilizando a comunidade escolar, para que a mesma pudesse estar conectada com as intenções de quem pretende mudar. Isso seria produzir educação na perspectiva democrática com ideal comunitário.

No terceiro encontro de discussão com os professores, chegamos à certeza de que os impactos causados pela descontinuidade de programas voltados à qualidade da educação interferem no índice de repetência, por exemplo.

Retomar uma política educacional, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem, em novo contexto, nem sempre é fácil. Exige cuidado com a novidade e seus reflexos. Renovam-se tendências, alinham-se novas ideias de democracia, (re)organizam-se os currículos, tantas vezes como uma vitória oposicionista ao que vinha sendo realizado na educação. Se não fosse essa perspectiva de oposição e, se houvesse participação nas inovações legais, estaríamos mais próximas à qualidade da educação. Estaríamos diante de conquistas, com espaço para avanços,

pois nos sentiríamos 'partes' das mudanças. Sabemos que o desafio com a qualidade compreende em transformação. Mas compreende, igualmente, em continuidade que não abre mão da criatividade, da inovação e da identidade escolar, a contento do todo escolar.

Existe a prática de mudar a proposta para deixar uma 'marca de governo'. E não existiria nada de errado nisso, se as formas desta elaboração tivessem a participação de quem está na lida diária com a educação de crianças, adolescentes e jovens. Assim como os educadores, os alunos também têm aumentadas as suas tensões, quando se deparam com descontinuidade. Eles falam disso em sala de aula, demonstrando que veem interrompidos os seus momentos de construção, tornando claro que precisam apropriar-se de nova iniciativa, deixando de lado o que começaram a pouco - o que vem e que vai ao sabor de uma nova gestão de estado.

Ao ouvirmos o grupo de professores, entendemos que a preocupação frente à realidade de que currículos, programas, plano de carreiras do magistério, jornadas de trabalho, materiais de ensino/aprendizagem, aspectos decididos em nível central, determinantes da gestão cotidiana da escola, existe. Assim como é presente a ideia de que os mesmos poderiam ser discutidos enquanto diretrizes básicas, em integração profissionais da escola e governo.

Um novo momento compreendeu em conversa com os alunos, considerando a questão: "*Que tipo de escola queremos?*".

A esta questão, as respostas estavam relacionadas a uma escola que os ajude a se formarem cidadãos de direitos e cumpridores de deveres. E com isto retomamos o nosso objetivo de apresentarmos um relato das ações produzidas na escola, contextualizadas às concepções teóricas do Programa Macromissioneiro. Discutimos com os alunos sobre o que seria, para eles, tornarem-se cidadãos de direitos e cumpridores de deveres.

Entendemos que os alunos sabem que têm direito à educação, garantido pela Constituição Federal, de 1988, no artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho.” E, igualmente, direito à escola pública, dado no artigo 206: “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Além da Constituição Federal existem, ainda, duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Iniciamos uma caminhada animadora de discussão e escrita sobre a demanda de maior autonomia da gestão escolar e o desejo de continuidade dos programas educacionais que estariam dando certo, devido à carga valorativa e histórica dos elementos diferenciadores: a democracia e o comunitário. E buscamos compreender o significado dos termos.

O comunitário tem como premissa básica o fato de ser mantida por organizações da sociedade civil e por órgãos públicos da região e manifesta-se no conjunto de sua vida institucional, vinculada estreitamente à dinâmica regional. O democrático se expressa na forma de escolha dos seus gestores e nas amplas oportunidades de participação dos diversos segmentos da comunidade no processo decisório, associado à transparência dos atos administrativos. (THOMÉ; NUNES, 2009, p. 267).

É assim que entendemos que os vínculos e a participação influem na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Considerações finais

A escola vem buscando, na perspectiva democrática, uma prática educativa com ideal comunitário, visando à consolidação do direito social, formalizando a política da colaboração e refletindo os princípios conceituais e as visões de mundo presentes no cotidiano escolar.

Permeando esse conjunto de ações, está preocupada com as dificuldades na gestão escolar, sendo que a descontinuidade nas ações políticas educacionais foi apontada nos momentos de reflexão, como um dos maiores impactos à solidez de laços, que poderiam referenciar mais

qualidade à prática gestora e ao fazer educativo e à efetiva participação de todos.

Percebemos que cada geração de política influi de modo expressivo na prática educacional, primeiramente, no âmbito da formação de professores e, conseqüentemente, nos alunos que precisam elaborar o seu acesso ao novo contingente. A qualidade social pensada pela escola, voltada ao desenvolvimento integral do aluno e à formação de sua cidadania, projeta ações que almejam responsabilidade democrática e ideal comunitário. Desta forma, as reflexões desenharam caminhos com maior liberdade de organização das escolas, nos termos da Lei, mas fortalecida pela sua possibilidade de integração às políticas e planos educacionais do governo.

O objetivo primeiro desta demanda é a melhoria da qualidade na educação, articulando ações parceiras e decisões que considerem a realidade da escola, com planejamento pautado em diagnóstico e conveniamento que configurem relação de maior proximidade entre escola e poder público. Essa relação, com certeza, direcionaria para a continuidade de programas que estariam dando certo.

A gestão democrática e gestão comunitária são próximas, sendo que compreendemos a primeira como um modo de gerir a escola, dando ao gestor a função de democratizar a vida da escola, ampliando as possibilidades de participação, ou seja, construindo a autonomia nas lutas diárias, travadas com os pares, neste espaço de atuação nas áreas do financeiro, do administrativo, do jurídico e do pedagógico. E a comunitária corresponde à inauguração de um novo paradigma gestor, alicerçado na gestão democrática, mas amplificado ao horizontalismo, com participação ativa de todos os segmentos e não apenas no nível das ideias.

Concluimos que o fortalecimento da gestão com responsabilidade democrática permite que organizemos a nossa escola considerando as propostas políticas educacionais que contemplam a coletividade e a continuidade. Esquecer 'marcas de governo' é ter cuidado com a novidade e seus reflexos. O renovo de tendências e o alinhar-se às novas ideias de democracia, requer (re)organização de currículos, e aponta ao positivo. Mas não pode fluir como uma vitória oposicionista ao que vinha sendo

realizado na educação. A perspectiva de oposição não traz qualidade à educação. O que a traria, seria a possibilidade de nos sentirmos partes das mudanças, pois somos nós que estamos na lida diária com nossos alunos.

Conquistar um novo paradigma afirmaria movimento para a formulação e a execução de políticas colaborativas à gestão democrática com perspectivas comunitária. Isto, porque integramos um sistema de ensino, conhecemos a realidade de nossa escola, firmamos parcerias com as famílias e defendemos a organização conjunta, por uma forma inovadora e criativa de consulta pública, por exemplo, que está tendo uma arremetida, agora, mas que precisa funcionar bem.

As demandas da escola estabelecem potenciais possíveis de ação. E as discussões entre professores e gestores, apontam para a atenção à descontinuidade de políticas educacionais, à ordem da política partidária. E abre para o entendimento de que há descontinuidade nas ações impactadas em dificuldades na gestão escolar devido à centralização da educação e do poder gestor que fica à mercê dos interesses de cada governo. Neste sentido, considerando a democracia uma cultura que precisa nascer e renascer, a cada dia, não vemos a escola participando de uma construção de continuidade, capaz de dar razoabilidade à nossa ação, ou seja, participando de uma produção educacional de perspectiva democrática comunitária, que sustente e garanta a continuidade de propostas que agregam qualidade à educação na nossa escola, que tem realidade própria, anseios e necessidades peculiares.

Para nós, as concepções teóricas do Programa Macromissioneiro colaboraram para que assumíssemos como desafio a reflexão sobre o que está nos inquietando. E, finalmente, para que apresentássemos o presente relato de ações, cujos vínculos à participação influem na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, pela responsabilidade democrática e pelo ideal comunitário.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, 2000.

SARI, Marisa Timm; LUCE, Maria Beatriz. **A organização da Educação – Qual educação? Direito de quem? Dever de quem?** In: Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola/ MEC. Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude ABMP, Pela Justiça na Educação, Fundescola, Brasília, 2000.

THOMÉ, Vilmar e NUNES, Ana Karin. Universidade de Santa Cruz do Sul: uma instituição comunitária de caráter público não-estatal. In: SCHMITD, João Pedro. **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 267.

VEIGA, Ilma p. A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2001.

Formação continuada dos profissionais da educação na escola

Celina Erodi Ramos

Elton Giberto Backes

Ivani Salete Bacarin

Jussara A. Contri Zimpel

Maria Lúcia C. Bortolini

Introdução

O relato a seguir desenvolvido versa a respeito de um tema de Gestão Escolar, no caso, as experiências desenvolvidas da ETEEI, a qual situa-se à rua José Pizzolotto, 524, no município de Entre-Ijuís. O período abrange as atividades desenvolvidas entre janeiro de 2013 até a presente data no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação (professores, regentes de classe ou responsáveis por setores e funcionários dos mais diversos cargos, tais como secretários, monitores, responsáveis pela manutenção e infraestrutura e alimentação escolar) em nível de escola.

A proposta de trabalho será uma abordagem na forma de relato das experiências ocorridas, profissionais e/ou entidades contratados para as palestras ou oficinas, valores investidos bem como sua origem, carga horária anual a estas destinada, temas escolhidos, e a forma como estes foram selecionados, a importância de cada membro da equipe

gestora que se envolveu para sua efetivação, os resultados obtidos e sua aplicabilidade no trabalho cotidiano, quer seja de sala de aula ou não. Queremos salientar as parcerias realizadas no decorrer de todo este processo, o qual vem sendo sempre aprimorando, sem as quais sua efetivação seria mais difícil; a iniciativa dada pela 14ª CRE em conjunto com outras coordenadorias na proposta de formação, em especial este ano de 2014, com os Grupos de Trabalho Macro missioneiro.

A gestão escolar é um trabalho que envolve muitos matizes, muitos aspectos pedagógicos e administrativos, todos por demais importantes; e outros tantos poderiam estar aqui sendo enfocados. Todavia, optamos pela questão da Formação Continuada dos profissionais da Educação em nível de nossa escola, por entender que este é um de nossos compromissos quando do processo eletivo que nos trouxe até aqui. Deste modo, cabe-nos a sua plena efetivação, com seriedade, compromisso e responsabilidade, uma vez que os gestores podem ser comparados ao maestro de uma grande sinfonia, em que cada profissional possui um papel importante, e ao final do processo, o espetáculo poderá ser uma bela sinfonia com os aplausos de muitos.

Desenvolvimento

Como é do conhecimento de todos, a escola possui um papel fundamental para o desenvolvimento humano, cabendo-lhe possibilitar a construção do conhecimento. Nesse sentido, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. Neste ponto, insere-se o processo de formação continuada dos professores.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional de ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Assim sendo, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa e da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

A formação continuada de profissionais da educação tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

A atual equipe diretiva da ETEEI assumiu seus trabalhos a partir de janeiro de 2013, contando com a figura da diretora, três vices, três supervisoras, uma orientadora e um assistente financeiro. Nesse sentido, o trabalho todo se encontra bem distribuído, pois cada setor assume o que lhe diz respeito, sem que se torne sobrecarga para ninguém, como também todos se envolvem em diversas demandas sempre que necessário, realizando um trabalho coletivo, com espírito solidário, estabelecendo parcerias, num processo de aprendizado contínuo.

Com o passar dos dias, semanas e meses de trabalho, muitas experiências foram vivenciadas, algumas sendo resolvidas com maior facilidade, outras nem tanto. Muitas exigiram maior envolvimento de certos setores e segmentos da comunidade escolar, integração e ajuda mútua, o que, com certeza apenas reforçou a ideia de que estamos em aprendizado constante.

Dentre estas tantas, queremos destacar a questão da formação continuada dos profissionais da educação (professores e funcionários), aspectos este do fazer pedagógico que necessita de muita seriedade em seu enfrentamento por parte dos gestores da escola pública. Para Romanowski:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente

acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Em relação aos temas escolhidos para tais encontros, a equipe sempre procurou consultar os profissionais envolvidos, a fim de que os assuntos escolhidos fossem, de fato, de seu interesse e aplicabilidade em sua prática cotidiana, através do questionamento de possíveis sugestões em reuniões administrativas e pedagógicas. Assim sendo, podemos citar como temas abordados: - Saúde do trabalhador em educação; - Sustentabilidade financeira; - Finanças pessoais; - Movimento sindical, aspectos jurídicos da vida funcional dos professores e funcionários; - O posicionamento dos profissionais da educação frente aos desafios em sala de aula nos dias atuais; - Inserção da educação ambiental no currículo escolar; - Ser professor e ser pesquisador; - Competências e o futuro profissional; dentre outros.

Como percebemos, todos os temas destacados acima fazem parte do fazer profissional de professores, em especial, como também de demais profissionais da educação, fomentando seu saber.

Em relação à sua duração, a escola sempre oferece no mínimo 40 horas de atividades anuais, com palestrantes sendo pagos com valores da autonomia financeira e outras verbas específicas para formações, inclusive em função do curso técnico que a escola oferece, e também em função do ensino médio politécnico. Em relação a valores financeiros, estimamos que por ano seja investido na ordem de R\$ 7.000,00. Quanto à origem dos profissionais formadores, em geral, a equipe diretiva entra em contato com representantes de universidades aqui do município e região, sempre buscando profissionais atualizados e competentes.

As universidades vêm ocupando um papel essencial, mas não é o único, para a formação de professores. O desenvolvimento profissional não corresponde só a cursos de formação de professores, mas soma ao conhecimento adquirido ao longo da vida. A formação não conduz só ao saber na sala de aula, é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas na perspectiva histórica e sociocultural.

Importantíssimo destacar aqui o retorno positivo que estas formações proporcionam a todos, uma vez que ambos os segmentos envolvidos se beneficiam, independentemente de estarem em sala de aula ou setores da escola. Em especial, para os professores, ocorre a incorporação do uso de novas e diferenciadas técnicas de trabalho, uso de material atualizado, sugestões de livros, materiais ou equipamentos a serem adquiridos pela escola, novos *softwares*, uso das Tic's, elaboração de novos projetos, passeios de estudos, melhoria na construção do conhecimento, novas técnicas de avaliação, tal como a avaliação emancipatória. Além destes aspectos formais, surgem também as questões relacionadas à sociabilidade, autoestima, relações humanas, que também são aspectos a serem considerados na relação de aprendizagem.

Interessante destacar o empenho do professor fazendo uso de instrumentos de aprendizagem variados e inovadores, bem como revendo suas práticas de avaliação. Os resultados daí advindos poderão em muito colaborar para que os níveis das avaliações externas melhorem, ou seja, o IDEB da escola eleve-se gradualmente.

Faz-se necessário salientar que a equipe diretiva nada faz por si só. Nesse sentido, destacamos as parcerias realizadas com o sindicato de nossa categoria, as universidades locais e regionais, comunidade, SMEC local e, em especial, nossa mantenedora 14ª CRE, sendo que os GT's (Grupos de trabalho) macromissioneiros em seu modelo ora desenvolvido em muito colaboraram para incentivar os diversos profissionais da educação na participação das formações na escola.

De tudo o que foi discorrido, a equipe gestora envolve-se como um todo, uma vez que se faz necessária a intervenção da diretora e das vices para se traçar as metas iniciais do trabalho, a organização das reuniões; a presença imprescindível da supervisão e orientação escolar para fazer a ponte com os professores e funcionários, bem como os contatos com os possíveis palestrantes; a figura do assistente financeiro é que dará o respaldo em relação aos investimentos que poderão ou não ser feitos, enfim, todos são atores importantes no cenário da formação continuada. E é deste modo, alicerçada na parceria e troca de experiências, com a consciência de nossa humildade e de que temos muito a aprender, apesar da caminhada já realizada, é que afirmamos que estas e outras tantas

experiências em gestão escolar vão formando uma base sólida para proporcionar mais segurança em nossos fazeres cotidianos, sempre como pensamento voltado para o aprimoramento das relações educacionais, na melhoria da aprendizagem e crescimento de nossos alunos e na construção de uma sociedade cada vez melhor.

Considerações finais

O espaço da escola representa um lugar em constante movimentação e transformação, em que os atores sociais envolvidos no processo educativo são agentes da dinâmica social que ocorre no interior do espaço escolar, em um processo de saberes. Considerando isso, é necessário que os envolvidos procurem buscar alternativas que venham a mudar o processo educacional.

No presente contexto, a formação continuada é vista como um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar, com a prática pedagógica voltada para a construção do saber. O resultado destas atividades irá se materializar no dia a dia da sala de aula, com procedimentos e fazeres diferenciados, cujos resultados surgirão de maneira automática.

Nesse sentido, a equipe gestora pode destacar o trabalho realizado na disciplina de Seminário Integrado, no Ensino Médio Politécnico, a qual trabalha essencialmente com a proposta de projetos interdisciplinares, envolvendo os mais diversificados assuntos, sempre escolhidos de acordo com o interesse dos alunos e das necessidades locais. Muitos resultados estão surgindo, onde as dinâmicas de trabalho mostram o incremento à pesquisa, tomada de iniciativa e busca de soluções para os problemas elencados, capacidade de interagir e trabalhar em grupo.

Também se pode destacar que tais encontros estreitam laços de convivência, tornando o grupo de trabalho mais unido, mais consciente de suas tarefas e até mesmo colocar mais responsabilidade em todos, cada um comprometendo-se naquilo que é de sua alçada.

Ao fazermos uso de todos os elementos relativos à formação continuada, o ambiente dentro e fora da sala de aula, por isso incluindo não só os professores, mas os demais profissionais em atuação na escola, bons frutos serão colhidos. A caminhada em busca da renovação do conhecimento continuará se processando durante toda sua vida profissional. E, com certeza, é isto o que uma equipe gestora pode almejar de melhor para a sua comunidade escolar.

Referências

LOIOLA, Rita. Formação Continuada. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, n. 222, p. 89, maio 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandrre; MACIEL, LizeteShizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

GT

Gestão

Indisciplina na gestão escolar: pequenas inquietações, grandes desafios

Celina Lúcia Reisdorfer

César Vítor Hilgert

Marta Goldschmidt

Nívia Spohr

Sandra Maria Jung Leal

Terezinha Pez Jaeschke

Introdução

Embora nos pareça simples, o entendimento sobre como lidar com a indisciplina torna-se bastante complexo. Não raras vezes, a indisciplina desestrutura, desestabiliza a escola que precisa dar conta daquilo que lhes compete. A equipe diretiva, muitas vezes tem dificuldade em fazer valer seus regimentos e propostas pedagógicas. Tenta solucioná-la de imediato e acaba tendo uma compreensão equivocada, tomando atitudes que podem agravar ainda mais a situação. Diante disto, o relato de experiência do Colégio Estadual Pedro José Scher de São Pedro do Butiá, constitui-se em um caso de indisciplina de um aluno desde a Educação Infantil que se estendeu até a quinto ano do Ensino Fundamental.

Pelo viés analítico sobre a questão disciplinar este relato abordará as diferentes e diversas tentativas que foram feitas desde o ingresso do aluno na escola, que conceitos a escola possuía sobre a indisciplina do

aluno na época, o que se sabia sobre este aluno, que intervenções foram feitas, o que falhou e o que se conseguiu até agora.

Tendo como público-alvo as equipes diretivas da gestão escolar, professores, membros da RAE e demais profissionais da área educacional, este relato objetiva demonstrar a possibilidade de a escola construir uma gestão como um verdadeiro trabalho em equipe que se constrói aos poucos, como um processo que possibilita espaços de discussões coletivas para a construção ou reconstrução de suas propostas político pedagógicas. Para isto, a importância das parcerias, que partem de um perfil individual para um perfil coletivo.

Desenvolvimento

O ingresso do ser humano em processos civilizatórios exigiu padrões de postura para a convivência em grupo. A escola vem enfrentando grandes dificuldades para estabelecer normas aos alunos, revelando-se uma instituição em crise, onde as mudanças que acontecem de forma muito acelerada podem ser consequência. Atualmente é cada vez mais difícil estabelecer a disciplina e fazê-la respeitar. Também a posição das crianças hoje é muito diferente: apresentam-se mais independentes, menos dispostas a obedecer à autoridade dos adultos, o que é visto como o efeito da evolução das condições gerais de vida, onde as crianças têm acesso a todo tipo de mídia, espelhando-se exemplos e ações impróprias para elas e os jovens, levando-os a atitudes e comportamentos tratados como indisciplina, que é a infração ao conjunto de regras éticas ou regulamentos que norteiam a instituição de ensino.

Segundo o dicionário Gama Cury, disciplina é o conjunto de prescrições destinadas a manter a boa ordem em qualquer organização. Então a indisciplina escolar engloba todas as ações e comportamentos que vêm contrariar este conjunto de prescrições da escola.

As pessoas que rodeiam o aluno, mais propriamente as pessoas da família, influenciam muito no seu comportamento, sendo, portanto, os pais os primeiros educadores. A ação da Família começa desde o berço, muito antes da ação da Escola. O que demonstra a importância da ação

familiar na tarefa educativa, sendo que os problemas de indisciplina na escola têm como base a falta de limites em casa. Segundo Içami Tiba, por exemplo:

A educação ativa formal é dada pela escola. Porém a educação global é feita a oito mãos: pela escola, pelo pai e pela mãe e pelo próprio adolescente. Se a escola exige o cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem a condescendência dos pais, acaba funcionando como um casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança. O filho vai tirar o lucro da discordância pais/escola da mesma forma que se aproveita quando há divergências entre o pai e a mãe (TIBA, 1996, p. 165).

Colocar limites ao comportamento do educando continua sendo muito importante para o desenvolvimento da personalidade e para a formação da cidadania. Porém não o limite que lembre “repressão” proibição, mas sim no sentido da criação de um espaço protegido dentro do qual o aluno poderá exercer sua espontaneidade sem receios. Faz-se necessário na escola, o estabelecimento de regras as quais serão cobradas e cumpridas por todos, evitando que o professor responda sozinho pelo comportamento do aluno, e que ao mesmo tempo possibilitem que o aluno se sinta seguro e orientado nas atitudes que deverá tomar tendo consciência do comportamento desejado por seus educadores. Sobre esse assunto Groppa Aquino (1996, p. 51) escreve em *Indisciplina na Escola*: “[...] o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções [...] pelo contrário, implica a inquietação, o desconcerto, a desobediência. A questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em nova ordem [...].”

Essa colocação do autor sugere que o professor deve utilizar-se da inquietação de seus alunos para transformar suas aulas em um espaço real de construção do conhecimento.

Assim, a escola assume um papel educativo e proporciona a integração de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilita o acesso das novas gerações à herança cultural acumulada, vista como instrumento para desenvolver

competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano. Para que essa educação represente mudança deve-se cultivar, sobretudo entre os professores, uma postura de interesse pelas metas, realizações e problemas dos estudantes. Essas transformações na escola não ocorrem por acaso ou por decreto, mas pela postura reflexiva e pela vontade coletiva da comunidade escolar.

Levando em consideração esta concepção, passaremos a descrever a trajetória do aluno João, que ingressou no Colégio Estadual Professor Pedro José Scher, no ano de 2008, na turma de Educação Infantil. Já de início, parecia não compreender esta realidade, apresentando-se alheio ao ambiente.

No cumprimento da rotina escolar, fazia algumas atividades com muita insistência e já nos primeiros dias teve atitudes consideradas de mau comportamento, indisciplina. Apresentava acessos de raiva, destruía materiais, praticava agressões físicas aos colegas dentro e fora da sala de aula, causava medo em alunos pequenos e nos colegas, que faltavam a aula por este motivo, levando também vários pais à escola para apresentar as mais variadas queixas do referido aluno.

Muitas e muitas vezes fazia as atividades junto à supervisão, onde também era aconselhado, jogava joguinhos e prometia fazer as atividades na sala de aula e respeitar a professora e os coleguinhas, mas no dia seguinte já havia esquecido.

Primeira intervenção

Como faz parte do currículo do colégio conhecer a realidade dos alunos, partiu-se para saber detalhes sobre a sua vida que pudessem explicar tantas atitudes de desrespeito. Depois de vários bilhetes convocando os responsáveis para conversar, veio somente a mãe, totalmente alheia às atitudes do filho à sala da Direção e Supervisão. Tornou-se rotina os encontros e tentativas de solucionar os problemas gerados pela indisciplina do aluno. Aplicamos privações, negociações de recompensa etc., ao contrário do que sugere Kamii (1991). Baseada na visão piagetiana, ela sugere que, ao invés de o adulto ater-se em punições

ou recompensas, é papel dele, enquanto adulto, auxiliar a criança a constituir seus próprios valores morais para que ela possa refletir sobre seus atos.

O que se soube é que o aluno vivia com a mãe, um meio irmão mais velho que ele e uma meia irmã, filha do recente relacionamento. O padrasto não o aceitava. Chamava-o constantemente de: “Nego sujo, vadio”, e dizia que não iria alimentar um guri que nem filho dele era. A mãe ao ser questionada sobre como ela lidava com esta situação, afirmou que dependia do marido para viver, e que ele afirma a todo o momento que é ele quem coloca comida pra dentro de casa. A escola então procurou auxílio de um profissional na área da Psicologia, o qual realizou sessões de terapia familiar, constando no parecer de retorno para a escola, afirmando que o aluno tinha tais condutas devido ao ambiente familiar conflituoso. E o tempo ia passando sem apresentar soluções.

Inúmeras vezes a mãe compareceu à escola, muito contrariada, mostrava-se arrogante e chegava em alguns momentos a defender a atitude do filho, em outros demonstrava total impotência, pois, pelas observações e segundo ela própria, já havia perdido o controle da situação também em casa.

Na sala de aula e nas atividades extraclasses, a situação piorava: o aluno desafiava a todos, não obedecia nenhuma regra, provocava e perturbava todo e qualquer evento, tirando a paciência das professoras, alunos e funcionários. Não apresentava a mínima aprendizagem, não fazia temas, o material escolar era muito danificado, desorganizado, sem higiene, bem como a apresentação pessoal deixava muito a desejar: roupas e calçados que não serviam e geralmente muito sujas. Não sabíamos mais o que fazer, estávamos “aguentando” o aluno.

Segunda intervenção

Na Primeira Série o aluno continuou do mesmo jeito e não tinha bom relacionamento com a professora, que já nos primeiros dias de aula também apresentou muita dificuldade em aceitá-lo na sala de aula. Devido

às dificuldades que apresentava, não logrou êxito na aprendizagem, não conseguiu ler e nem escrever.

A escola então mais uma vez buscou ajuda na Assistência Social. A essas alturas a não aprendizagem começou a fazer parte de seu histórico mais de uma vez e suspeitou-se de que problemas neurológicos estariam dificultando sua aprendizagem. Foi então encaminhado para uma avaliação neuropediátrica. O laudo constou que o aluno possuía Déficit de atenção e hiperatividade, sendo necessário frequentar uma sala de atendimento especial. O que entender por um atendimento especial, se não havia sala de recursos, atendimento psicopedagógico, nem Orientação Educacional e na época a legislação já visava a não retenção na primeira série do Ensino Fundamental? Então João passou a frequentar a segunda série. E com a professora desta série tudo se repetia; e havia mais cinco crianças que não estavam alfabetizadas.

A Constituição Federal, em seu Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, Art. 205, diz que: “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, a escola, comprometida com uma formação para o futuro estende seu compromisso com o entendimento, a aceitação, o respeito e a orientação para o viver e conviver bem e, por isso, ela precisava de auxílio novamente.

Foi então que a supervisora da escola retirou as crianças da sala, organizou outro ambiente, proporcionou aulas e reforço, pois nesta série o aluno também tinha um péssimo relacionamento com a professora.

As aulas eram a partir da realidade e do que as crianças conheciam para tornar a aprendizagem significativa. Tudo ocorria com muito amor e paixão, o relacionamento com esta professora se tornou muito bom, e o comportamento do João se modificou, iniciando um convívio mais humano no recinto escolar, e isto logo se manifestou em toda a comunidade escolar. A professora desenvolveu um trabalho praticamente especializado e individualizado: para ler a cadeira era o colo, trazia e dividia alimentos e até guloseimas, muitas atividades eram realizadas no chão, onde os alunos eram responsáveis pela limpeza e o cuidado com

o material. Inicialmente, relatou a professora que se aprendessem seria excelente, mas primeiro queria que se sentissem amados e acolhidos. Exigia muita disciplina, cobrava a higiene, os cuidados com o material escolar. Cada gesto positivo ou etapa vencida elogiava e às vezes até dava recompensas.

Em poucos dias o João passou a frequentar a casa da professora, principalmente quando tinha fome, cansava de perambular pela rua ou em casa havia problemas, onde logicamente recebia todas as atenções.

A maioria já estava lendo, quando foi comunicada pelo órgão superior que se deveria utilizar o material e o método de alfabetização eleito na época. Ocorreu uma estagnação na aprendizagem, pois este material representava para o aluno o fracasso do ano anterior e as lembranças da professora da série que usava este material. Mas o interesse pelo estudo e o relacionamento na escola melhorou.

Como a professora deixou os trabalhos de supervisão bastante de lado (só tinha 20 horas) e a vice-diretora não conseguia mais acumular os cargos, retornou às crianças à turma, para também retomar o seu cargo na escola.

Embora muitos pedagogos entendam que o papel da escola não pode confundir-se com o papel da família, naquele momento era o que podíamos fazer. As relações melhoram por um tempo. E foi durante este período que o aluno chegou certa tarde na escola com as costas marcadas por uma surra de cinto, efetuada pelo padrasto. O próprio aluno denunciou o padrasto pelos maus tratos. Toda a ira retornou com ele, a desmotivação pelos estudos, as perambuladas pelas ruas até altas horas da noite.

A bicicleta era sua companheira fiel que o levava para a cidade desde a manhã até a noite. Falhava aulas e dependia da solidariedade de alguém obter algum alimento, pois na sua casa, isto não era sempre possível, já que dependeria da boa vontade do padrasto autorizar.

As atitudes de indisciplina continuaram tanto na escola, como na rua e na sua casa, chegando ao ponto de a mãe se dirigir ao Conselho Tutelar com o filho disposta a literalmente entregá-lo ao órgão, pois não podia mais conviver com ele.

Terceira intervenção

Quando vinha à escola, a falta de higiene tornava insuportável estar perto de alguém, demonstrando total desleixo. A sexualidade também começou a aflorar de forma pejorativa e obscena: palavrões, gestos.

A Orientação Educacional e a Supervisão reuniram-se com a professora da turma e sugeriram que se pensasse numa proposta de trabalho, via projeto de aprendizagem sobre a sexualidade, com questões sobre o que eles já sabem, o que gostariam de saber e, a partir disto, desenvolver atividades que se baseassem nos objetivos que iriam ao encontro, já que a turma toda estava curiosa devido às menções feitas principalmente pelo aluno.

A situação tornou-se insuportável. Era preciso replanejar urgentemente e, concordando com o pensamento de Luck (2011), quando este se referiu ao planejamento na Orientação Educacional como um processo contínuo que envolve permanente reflexão em torno da realidade e das possibilidades de ação em relação a ela, ampliamos esta forma de pensar juntamente com toda a equipe diretiva, pois para este pensamento tornar-se realidade precisaríamos partir de algumas perspectivas que possibilitassem maiores e melhores resultados em relação à convivência e aprendizagem deste aluno.

Assim a escola enquanto sistema organizacional social também necessita planejar para executar ações voltadas à sua proposta pedagógica e científica de forma dinâmica e coletiva. Num cenário em que a prática pedagógica busca resgatar o papel da escola, proporcionando condições de relações e inter-relações para que seus atores se entendam como seres histórico-culturais, a Orientação Educacional, enquanto parte fundamental deste sistema que integra e vincula todo o currículo escolar, também necessita de um planejamento que parta de um perfil individual para um perfil coletivo, assumindo desta forma uma postura mais reflexiva.

Levamos o caso para uma reunião da ERA (Rede de Apoio à Escola), que conta com a atuação do Conselho Tutelar, Assistência Social, Brigada Militar e instituições religiosas.

Em nosso replanejamento considerou-se o ambiente social como uma pré-condição, tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem e a construção dos relacionamentos, e decidimos, juntamente com alguns membros da RAE, visitar a realidade do local onde ele vive e informar a família sobre suas responsabilizações baseadas no cuidar e educar, oferecendo apoio no que precisassem, mas também fazendo um chamamento, no qual os representantes da Brigada Militar e do Conselho Tutelar alertaram os responsáveis e o aluno também sobre o risco das penalidades, principalmente, vagando pela rua, ou falta de cuidados de higiene pessoal, pois havia novamente um desleixo por parte da família.

Quarta intervenção

Quando apostamos na recuperação de um aluno, procuramos olhar este aluno de outra forma. Era preciso olhar para a mãe também de outra forma. Modificamos o discurso a partir de uma vinda da mãe até a escola, para buscar o boletim do filho, no final da quarta série do Ensino Fundamental e, o filho, aos gritos e empurrões a insultava, impondo que ela deveria trocar ele de escola, que ele não queria mais estudar ali.

Conversamos um longo tempo, desta vez, mais ouvimos do que falamos. Agora estava diante de nós uma mãe frágil, com baixa estima, chorosa, envergonhada. Precisávamos usar da compaixão sem poupá-la de provocar uma autorreflexão que até então ela não se autorizava a fazer: Como havia sido seu papel de mãe até agora. Quando a mãe realmente admitiu que precisava de ajuda e estava disposta a exercer realmente seu papel de mãe, percebemos que era o momento de investir tudo.

Logo após, conversamos com o aluno, desta vez não perguntamos mais por que fez isto ou aquilo.

Cada situação tem atores e características diferenciadas. Nossa escola tomou como fator orientador para realizar as intervenções a teoria sociointeracionista de Vygotsky, pela qual concordamos que o ser humano está ligado aos laços sociais e culturais desde a sua concepção; e que,

na medida em que se envolve na sociedade, desenvolve habilidades e competências necessárias para manter-se nesta sociedade.

Era o momento de conhecer a fundo e saber com quem se fala e ouvir empaticamente aquele que fala. Uma nova aprendizagem que nos desafiava, um novo saber, rumando para uma nova ação pedagógica.

[...] a verdadeira empatia requer que se escute com todo o seu ser: ouvir somente com os ouvidos é uma coisa. Ouvir com o intelecto é outra. Mas ouvir com a alma não se limita a um único sentido, o ouvido ou a mente, exige o esvaziamento de todos os sentimentos, assim todo o ser escuta. A empatia ocorre apenas quando conseguimos nos livrar de todas as ideias preconcebidas e julgamentos a respeito deles. (ROSENBERG, p. 133-34, 2006).

Chamamos mãe e filho para conversar juntos. Pela primeira vez, ouvimos a mãe falar para o filho que ela o amava e se sentia envergonhada por não saber ler e não poder ajudá-lo nas tarefas. Nós sabíamos disto, mas o filho nos pareceu que não sabia como a mãe se sentia. OUVIR o que o outro tem a dizer sobre o que está sentindo e FALAR sobre seus sentimentos. E treinando a fala e a escuta empática, o encontro abriu espaço para um longo e emocionante diálogo: O que levou você a ter uma atitude destas, o que estava sentindo na hora, era necessária esta atitude, o que você precisa naquele momento, como se sente agora? Estas perguntas são devolvidas ao outro ou outros envolvidos, para saber se eles compreenderam o que um disse. A seguir, faz-se o mesmo com os demais e todos terão a vez de falar e ser ouvido.

Em alguns momentos do encontro, quando não ficava bem claro, fez-se a intervenção parafraseando: “Você está tentando nos dizer que...” (para evitar julgamentos precipitados ou errôneos).

Incentivamos a chegar a um acordo de responsabilizações: “E agora, o que vão fazer para resolver a situação?”

Como a escola também precisa comprometer-se, nos propusemos a encaminhar o aluno para uma psicopedagoga, que solicitou uma nova avaliação neurológica, pois a avaliação anterior, além de não ter nos auxiliado muito, já estava totalmente ultrapassada devido à passagem

de muitos anos desde que fora feita. E ainda, recebemos a notícia de que fomos contemplados para o ano seguinte, com uma sala de recursos; e que havia uma possibilidade de, se o exame apresentasse algum transtorno neurológico que comprometesse sua aprendizagem, o aluno ter mais um atendimento. Estávamos no final do ano de 2013.

Quinta intervenção

Ano de 2014, nova professora, nova série, novas provocações, novas tentativas com sucesso de irritar todos e desinteresse nos estudos. Várias idas e vindas até a equipe diretiva, várias conversas, porém as atitudes de agressões físicas praticamente pararam. Agora funcionava uma conversa séria, utilizando-se a fala e a escuta empática. Na família a convivência oscilava entre momentos tranquilos e algumas desavenças. Ainda a situação nos preocupava; e muito.

Com apoio da Secretaria de Saúde, via RAE, conseguimos agilizar e marcar a nova avaliação neurológica.

Para a nossa surpresa, o novo laudo neurológico, além de comprovar o déficit de atenção e hiperatividade, apontava o transtorno opositivo desafiador, considerado um antecedente do transtorno de conduta, que não fora diagnosticado e tratado desde a infância. Nosso aluno está na pré-adolescência. Necessita de acompanhamento psicológico e também precisou ser medicado.

Novamente chamamos a mãe e o aluno para reforçarmos a necessidade de o tratamento ser levado a sério, medicamentos tomados nos horários etc. Pontuamos que o tratamento implica um conjunto de atividades: cuidados pessoais, higiene, frequência nos acompanhamentos psicológicos e atividades do CRÁS.

De lá para cá, a situação na escola melhorou muito, o aluno realiza as atividades, está bem mais calmo. A relação com a professora deste ano é normal, mas não consegue acompanhar a turma, faz atividades diferenciadas e é atendido na sala de AEE, a qual gosta imensamente de frequentar.

Estamos cientes de que a reincidência faz parte, mas não é uma reincidência vaga, por si só. Percebemos que a oportunidade que lhe é dada de falar e ser ouvido o leva até nós na busca uma fala, uma conversa. Cada momento é um momento distinto dos demais.

Considerações finais

Somos profissionais da educação, profissionais de diálogos que permeiam os espaços escolares. Diálogo não se cria por si só, ele se forma, se alimenta e se fortalece se for entendido como um comprometimento. Para tanto, estes espaços necessitam de propostas de trabalho em equipe.

Nada se faz sozinho. A gestão, atualmente, pensa como membro de uma grande equipe que possui uma tarefa pedagógica e científica ao mesmo tempo. Pedagógica porque ela influencia no processo educativo, trazendo consequências na aprendizagem não só cognitiva, mas também, aprendizagens na convivência com os demais que atuam no processo.

Referências

AGUINO, Julio Groppa. **Diálogos com Educadores, o cotidiano Escolar Interrogado**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

_____. **Indisciplina na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**: Rio Claro, Ano 21, nº 29, p. 99-129, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra/SA, 2002.

LUCK, Heloisa. Planejamento em Orientação Educativa. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta. São Paulo: Agora, 2006.

KAMII, Cosntance. Piaget para a educação pré-escolar / Constance Kamii e Rheta DeVries. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa, novos paradigmas**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

_____. **Disciplina, limite na medida certa**. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

Rádio escolar: um instrumento de ensino

Cezar Inácio Ruszczyk

Cleria Inez Krindges

Nestor Inácio Scher

Rosimeri da Silva Kutzner

Sérgio Moacir M. Kramer

Vânus Antonio Ledur

Introdução

Atualmente, a Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz enfrenta grandes desafios e entende que o processo educacional deve ir ao encontro do uso de ferramentas que possam ajudar a atingir os objetivos almejados. Essas ferramentas, quando fazem parte do cotidiano do educando, tornam-se agradáveis, despertando o interesse e a participação mais ativa e tornando o processo de aprendizagem menos cansativo, mais prazeroso e divertido.

Considerando o fato de o rádio ser uma das mídias mais utilizadas por abranger a todas as classes sociais e os desafios enfrentados pelas escolas na atual era tecnológica, abordaremos a prática desenvolvida na Escola "*Rádio Escolar um Instrumento de Ensino*", visto que essa mídia possui grande influência sobre os educandos e agentes que fazem parte do contexto escolar, pois pode se tornar, de acordo com Almeida (2008), uma ferramenta de divulgação de informações, um espaço para que sejam

conhecidas as opiniões e críticas dos vários segmentos da comunidade escolar, além de uma oportunidade para desenvolver a criatividade na organização da programação. Este Autor conceitua a rádio escolar como um meio de expressão de ideias e opiniões presentes no ambiente escolar, de uma forma saudável e harmoniosa e acessível a todos. Sendo assim, buscamos analisar o papel da rádio escolar como um objeto de ensino que favoreça a aprendizagem e a aquisição de conhecimento, para encontrar respostas a outros tantos objetivos específicos como: conhecer as origens do rádio; identificar os diversos gêneros textuais; analisar a programação, conteúdos e textos apresentados na programação da rádio escolar; caracterizar a função social da mídia na sociedade e na educação; e verificar o rendimento, participação e interesse demonstrados pelos alunos.

Cabe avaliar as pressuposições de que, de acordo com Almeida (2007), o uso da rádio escolar realmente tem a capacidade de desenvolver a consciência crítica e participativa nos alunos, a fim de que estes expressem suas opiniões com respeito e educação, divulgando e agenciando os diferentes gêneros textuais, instigando o gosto pela leitura, e, promovendo a participação e envolvimento de diversas disciplinas, visto que o presente estudo conceitua o rádio escolar como um meio de expressão de ideias e opiniões presentes no ambiente escolar, de uma forma saudável, harmoniosa e acessível a todos.

Desenvolvimento

O início do século XXI é marcado pela entrada da era digital. As rádios hertzianas e as *webs* rádios dão seus primeiros passos em direção à digitalização. Segundo Herreros (2001), o objetivo deste novo rádio é oferecer, além de maior qualidade de som, ampliação do número de canais, cobertura territorial e opções mais diversificadas de programas e serviços.

A mudança para o digital é um fenômeno que está ocorrendo em praticamente todas as modalidades e serviços de telecomunicações,

incluindo naturalmente a comunicação radiofônica. O rádio digital caracteriza-se por colocar a informação em sistemas computadorizados.

Em vista destas transformações que contribuem para a disseminação no rádio, em especial usando a Internet, a escola precisa estar atenta e aproveitar mais este tipo de serviço disponibilizado com vistas a promover uma educação de melhor qualidade buscando a construção de uma visão crítica e reflexiva em seus educandos.

O rádio, a televisão, os jogos eletrônicos e a internet fazem parte da vida dos estudantes. Seus conteúdos exercem poder de influência cultural nos modos de agir e nos valores defendidos. Como reflexo desta nova sociedade tecnológica e informatizada, as escolas começam aos poucos, a programar e implantar recursos tecnológicos e a incentivar os professores a utilizá-lo sem suas práticas (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006). Sabe-se que as TIC favorecem o encurtamento de distâncias geográficas, o repensar do tempo, a transposição de barreiras linguísticas, a aceleração das mensagens e a fluência das informações, enfim, quando utilizadas adequadamente, favorecem a globalização, que é marcada pela informatização global.

O desafio da escola não está em ensinar aos alunos a utilizar os mecanismos tecnológicos e midiáticos que emergem dia a dia, pois isto os alunos já fazem muito bem; o verdadeiro desafio está em ensiná-los a utilizar bem tais recursos. Portanto, cabe à escola apontar direções de uso das TIC que favoreçam a construção do conhecimento. Desta forma, deve-se não apenas favorecer o desenvolvimento de competências específicas de cada uma das disciplinas do currículo, mas orientar esta sociedade que se organiza, tendo em vista a necessidade de desenvolver competências para a gestão das TIC com consciência cidadã.

A escola, ao integrar o uso de novas tecnologias e ao orientar mediações sobre os discursos veiculados pela mídia, também possibilita aos estudantes uma condição de produtores e consumidores críticos. Um dos desafios é estimular o uso de tecnologias e ao mesmo tempo evitar que o conhecimento se torne fragmentando, supérfluo e vazio.

Tornar o espaço educativo atrativo ao público jovem requer repensar a educação, oferecendo novas alternativas para que os indivíduos possam interagir e se expressar. Cabe à escola a tarefa fundamental de dominar

as linguagens midiáticas, estimulando um senso crítico perante esses meios, assegurando a expressão de diferentes formas e em diversas práticas sociais, tornando os sujeitos mais comunicativos e autônomos para produzirem suas próprias concepções. Como ressaltam vários pesquisadores, é necessário integrar a utilização da mídia durante as mais diversas aulas, porque os alunos, permanentemente, internalizam representações sobre elas. A escola como instituição de socialização não pode abrir mão de seu papel de mediação; ela deve propiciar reflexões a seu respeito e sobre os conteúdos que veicula.

No entanto, a escola deve assumir um compromisso político com uma ação transformadora da vida social, tendo em vista a integração dos conteúdos e das práticas pedagógicas a este novo cenário. Construir coletivamente um conhecimento transformador, que propicie uma compreensão crítica das condições sociais, bem como dos aspectos ideológicos presentes na mídia, torna-se possível à medida que a escola interage com outros atores, através da utilização dos canais de comunicação e informação.

Com essa explosão de informações provenientes dos meios de comunicação de massa percebe-se que o papel do professor não é mais informar o que acontece no mundo, logo porque as informações são amplamente divulgadas através do rádio, da TV, dos jornais, da internet e de outros meios midiáticos.

Visto que a escola, atualmente, ocupa um novo espaço e tempo na sociedade, sendo desafiada a envolver-se com a educação permanente, o professor deve ser capaz de estimular os estudantes ao interesse pela aprendizagem e, sobretudo, que o empenho pela busca de novos conhecimentos seja mantido ao longo de toda a vida. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de

dar aula, de realizar atividades, de avaliar. O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos.

Os meios de comunicação podem expandir nas instituições escolares um espaço inovador, onde as falas e lutas das crianças e jovens sejam representadas, onde educando e educador possam ampliar o diálogo existente e se constituírem como uma comunidade comunicativa. Cabe ao educador criar condições que favoreçam a constituição de uma rede de significados por meio da produção colaborativa de conhecimento, das trocas intersubjetivas e da aprendizagem individual e grupal geradas pelo uso das mídias no processo de ensino.

Daí a importância da intervenção docente, que compreende a mediação pedagógica como uma ação incitadora do diálogo, da representação do pensamento e do trabalho compartilhado, comprometido e solidário, sendo exercitada tanto por ele como pelos demais participantes do ambiente por meio de estratégias de uso das mídias adequadamente.

Um dos grandes desafios da escola é procurar maneiras mais criativas e motivadoras de interação com as linguagens dos meios midiáticos e multimídias, integrando a cultura tecnológica no espaço educativo, desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura.

Sendo assim, precisa-se educar para formar o cidadão com mobilidade social, a fim de que ele possua habilidades necessárias para ter competência de leitura, interpretação do mundo em que vive e criatividade na solução de problemas. Com o novo perfil exigido pela sociedade e as tendências que afetam a escola, surge a necessidade de repensar a prática, os objetivos e os processos pedagógicos. É oportuno emergir uma nova escola: àquela muda sua atuação em detrimento de uma necessidade, a de realmente aprender, tornar-se melhor e transformar o ambiente em que está inserida, pois muitos alunos concluem o ensino fundamental e médio com dificuldades em expressar-se de forma oral e escrita.

Portanto, a escola pode oferecer a criação de programas de rádio para desenvolver as competências da expressão. No Brasil a LDB, os PCN

e as Diretrizes Curriculares incluem os meios de comunicação social no espaço escolar, propondo ao educador trabalhá-los interdisciplinarmente, porque

[...] os meios educam, não só sobre conteúdos e valores, mas também educam para a sensibilidade (para sentir de uma determinada forma concreta e não abstrata) e educam para expressar-se plasticamente, com imagens, rapidez, de forma sintética. A escola tem que se educar para os meios e não tentar domesticá-los, incorporá-los como complemento do seu projeto pedagógico. A escola precisa mais dos meios de comunicação do que estes da escola (MORAN, 1993, p. 182).

Nesse sentido, a rádio escolar, além de interagir e interferir no cotidiano pedagógico possibilita aos educandos o conhecimento e a construção das linguagens, das culturas e da realidade social. Devido a isso é importante que o educando participe da rádio escolar construindo textos escritos e orais.

Considerando as inovações tecnológicas presentes na nossa sociedade atual, apresenta-se a necessidade da inclusão e integração dos meios de comunicação social ao currículo escolar.

Sendo o rádio o meio mais comum de acesso as informações em muitos lares, esta é mais uma forma de incentivar o educando a adquirir mais conhecimento e cultura, para que depois, no espaço escolar continuar incentivando este gosto, tanto por ouvir boas programações no rádio como pela leitura e busca de novos assuntos a serem apresentados a todos.

Uma das formas de trabalhar com o rádio é estimular os alunos a ouvir programas e discutir as notícias, propagandas, músicas e serviços veiculados. Atendendo à diversidade dos ouvintes, as estações radiofônicas são muitas: programação musical diversificada; abordagens jornalísticas variadas, com notícias, entrevistas e debates; dicas de cultura local; programas esportivos, humorísticos, entre outros. A interatividade, normalmente por carta, fax, e-mail ou mesmo telefone, marca muitas das programações (KAMPFF, 2006, p. 39).

A utilização do recurso midiático rádio escola, como uma alternativa dentro de suas singularidades e particularidades, vem despertar o interesse dos educandos, assim como favorecer os diálogos educativos entre educandos e professores ampliando-os para toda comunidade escolar, visto que a criação de uma rádio, no ambiente da escola, estimula a participação da comunidade a ela atrelada (alunos, professores, pais, funcionários etc.), além de defender seus interesses, denunciando e buscando soluções para os problemas enfrentados.

A mídia rádio escola pode se constituir como um espaço onde a motivação tão esperada no processo de ensino e aprendizagem se realize, tendo em vista a forma atraente e lúdica que esse tipo de comunicação se manifesta. Com a utilização desta mídia, aparecem várias práticas emancipatórias, dialógicas, visto que o trabalho se dá de forma coletiva; os temas são planejados de acordo com o direcionamento das atividades escolares; realiza-se com a participação dos educandos e de todo corpo da escola.

Nesse sentido, a rádio escolar pode contribuir para romper os limites que fragmentam as disciplinas ao apresentar possibilidades de estimular os estudantes a produzirem conteúdos significativos de sua realidade, com atenção aos problemas atuais e sociais, e, a partir disso, compartilhar suas ideias e análises. O fazer radiofônico ilustra a potencialidade da mídia rádio no contexto educacional; permite que todos os participantes do processo educativo tenham voz e vez, o que se consegue disponibilizando o acesso aos instrumentos de radiofonia e incentivando os mais tímidos a se expressarem, ainda que por escrito.

O rádio no processo educacional consiste em integrar os educadores e educandos num ambiente dialógico e de pesquisa, possibilita a construção de uma educação em que o ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico, possibilitando a troca de experiências.

A sociedade atual exige uma nova conjuntura educacional com vistas a facilitar o processo de ensino e promover a aprendizagem efetiva dos alunos, a partir da inserção de novos instrumentos de mediação didático pedagógicos, para que estes levem a transformar às práticas pedagógicas. Esses instrumentos estão pautados dentro das estratégias metodológicas ativas, nas quais o professor atua como facilitador da

aprendizagem e o aluno como o principal responsável pela construção do conhecimento.

Adaptar-se a um novo momento consiste num dos problemas da educação, as escolas precisam transformar a forma como têm educado os alunos e não limitar a sua aprendizagem e as suas metodologias apenas a uma mera reprodução de conteúdos.

Durante a programação, semanalmente um ou mais textos escritos pelos alunos podem ser lidos e assim criando uma sucessão de assuntos e durante as aulas em diversas matérias estes textos podem ser elaborados e em forma de escolha democrática selecionar um que será apresentado no intervalo da aula.

De acordo com Gonçalves e Azevedo (2004), a criança envolvida no processo de produção radiofônico-escolar está em constante relação com o ambiente sociocultural que a circunda, ora relacionando-se com os colegas, ora com professores e ora com autoridades e políticos do município. Este envolvimento é capaz de transformar a criança e a sua realidade, deixando de ser apenas consumidora passiva de produtos culturais elaborados pelo mercado massivo, e incluindo-se socialmente pelo seu potencial produtivo, como sujeito que pensa, reflete, interfere, vivencia e divulga, através de suas próprias produções, usando o rádio como meio potencializador de suas ações.

Ainda que os avanços tecnológicos propiciem a invenção e a construção de outros equipamentos considerados mais modernos, o rádio permanece atual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem os meios de comunicação social no espaço escolar, propondo ao educador trabalhá-los interdisciplinarmente (PCN, 2001). Cabe ao educador conhecer a linguagem e a produção radiofônica, levando os educandos a compreender a função desse meio e sua atuação cultural e na sociedade, além de trabalhar conteúdos das áreas de linguagem e ciência e tecnologia.

Com a utilização da rádio escolar o aluno se sente como parte importante e ativa do processo de comunicação, e com isso passa a assumir uma postura de responsabilidade com relação à sua própria aprendizagem e a do grupo como um todo. Assim, essa mídia proporciona um espaço privilegiado para o aluno conviver com outros sujeitos, através de relações que estimulam a cooperação e o respeito mútuo. Utilizando a

rádio escolar, a escola pode se tornar um polo gerador de comunicação, possibilitando a veiculação de informações produzidas e editadas pelos próprios alunos, além da construção de programas interativos e de interesse deles. Pois, conforme Freire (2002), o aprendizado não acontece apenas com o giz e o quadro negro, mas sim com a utilização de todos os recursos, inclusive das novas tecnologias.

Esta prática teve o objetivo principal de analisar o papel do rádio escolar como um objeto de ensino que favorecesse a aprendizagem e a aquisição de conhecimento, buscando respostas a outros tantos objetivos específicos como conhecer as origens do rádio; identificar os diversos gêneros textuais; analisar a programação, conteúdos e textos apresentados na programação da rádio escolar; caracterizar a função social da mídia na sociedade e na educação; e, verificar o rendimento, participação e interesse demonstrados pelos alunos.

A metodologia utilizada na realização da pesquisa inicialmente realizou consultas bibliográficas, a fim de reunir subsídios sobre a utilização da rádio escola, buscando embasamentos para a articulação dos conceitos e da organização das ações a serem executadas.

A pesquisa qualitativa utilizada para a realização do estudo compreendeu um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes do contexto estudado e seus significados, possibilitando interpretações, visualizando o contexto, integrando o objeto do estudo com enfoque indutivo para melhor compreendê-lo (GODOY, 1995).

No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi realizada uma palestra com uma radialista/ locutora de rádio e após, foi implementada uma rádio escola experimental, sendo que, após, os alunos, sujeitos da pesquisa, foram questionados e analisados com vistas a realizar as devidas conclusões.



Figura 1 - Entrada da Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz



Figura 2 - Instrumentos utilizados na Rádio Escolar

Considerações finais

Após a realização da prática, propriamente dita, da rádio escolar experimental, foi notável a interatividade entre os participantes desta atividade, que se baseou num trabalho cooperativo por meio de pesquisas e no compartilhamento de ideias e propostas. Os alunos assumiram este

trabalho com postura e responsabilidades com relação à aprendizagem, demonstrando interesse e respeito por si próprio e pelos demais colegas. Portanto, a rádio experimental se constituiu como um espaço onde a motivação tão esperada no processo de ensino e aprendizagem se realizou, tendo em vista a forma atraente e lúdica que esse tipo de comunicação se manifesta.

Destaca-se que para a execução desta atividade os alunos dedicaram-se muito à leitura, à escrita e a troca de ideias com os colegas e professora, em busca de expor textos com coerência e que estivessem dentro das regras gramaticais. As competências linguísticas, textuais e comunicativas também foram desenvolvidas, facilitando uma maior inclusão do aluno no mundo letrado, ampliando a possibilidade da melhoria da qualidade de comunicação e concorrendo para auxiliar o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos.

Pode-se concluir que a mídia rádio ofereceu aos alunos, a oportunidade de melhorar os aspectos da leitura e expressão, especialmente, aos que participaram ativamente do planejamento e apresentação dos programas radiofônicos. O desenvolvimento desta prática foi satisfatório, principalmente quando se percebeu o envolvimento dos alunos criando, escrevendo, selecionando, informando e sendo informados, superando seus limites e apresentando à comunidade escolar suas produções, fazendo-se agentes de seu conhecimento.

Enfim, os resultados desta prática de utilização de uma rádio escolar decorrem para promover o envolvimento e interesse do aluno, que realizou essa atividade de maneira ativa, envolvido com o contexto escolar. Além do mais, essa atividade promoveu o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de comunicação, e de como despertar a consciência crítica para com as informações midiáticas. Acredita-se que através dessa atividade houve a democratização do saber, fazendo da educação um instrumento de efetivação da cidadania na escola.

A realização desta prática apresentou relevantes pontos positivos, entre eles a participação ativa de todos os alunos envolvidos, a superação de medos e timidez, a busca ativa por informações, a concentração, o respeito mútuo percebível entre os alunos, a descoberta e a satisfação

em buscar o conhecimento de forma diferenciada dentro do contexto escolar.

Destaca-se que o estúdio da rádio escolar experimental foi implantado junto a uma sala anexa à sala dos professores, onde está instalada a central das caixas acústicas que já estão na escola, e são usadas, eventualmente, pela direção e professores para informar recados a toda comunidade escolar. Foi estruturada a partir de um equipamento de som com microfone, utilizado para gravar aquilo que não entrou ao vivo, como vinhetas; rádio gravador para a gravação das vinhetas; microfone; e, as caixas acústicas que já estão na escola e são utilizadas para reproduzir sons.

Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses levantadas de que a rádio escolar pode contribuir para que o aluno desenvolva a habilidade de produção de seus textos e fluência verbal, e supere pré-conceitos e dilemas diários, favorecendo seu desenvolvimento adequado e aprendizagem efetiva. Além de possibilitar que o aluno se conscientize de seu verdadeiro papel como cidadão, quando participa do contexto social para transmitir informações aos colegas de escola.

Esta prática leva o aluno a desenvolver a reflexão sobre a linguagem e a programação radiofônica, principalmente se ele é emissor e receptor. Analisando todo o processo da produção, o educando poderá compreender também a linguagem e o processo de bens simbólicos. Para que a rádio desempenhe papel educativo, é preciso que educador e educando conheçam e dominem a linguagem e a produção radiofônica, o que os levará a compreender a função desse meio e sua atuação na sociedade contemporânea.

Baseado na prática e pesquisa, conclui-se que a rádio escolar auxilia no desenvolvimento de forma sutil e lúdica. Acoplado à diversão – música – vem à informação, a escuta, a criatividade, a coragem de expressar sua opinião, a argumentação, a superação da timidez.

Portanto, a rádio escolar disponibiliza técnicas e experiências para melhora da habilidade de comunicação, o que atinge diretamente as demandas de ensino. Assim, implementar a linguagem de rádio no processo de ensino cria uma nova alternativa para estimular a melhoria

da qualidade de educação e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Referências

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo K. As sereias do ensino eletrônico. In. SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-40.

GODOY, Arilda S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, Mar./ Abr., 1995.

GONÇALVES, Elizabeth M.; AZEVEDO, Adriana B. **O rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso da criança envolvida no processo**. 2004. Disponível em <WWW.metodista.br/unesco/comunicaoradioescola>. Acesso em: 30 set. 2012.

HERREROS, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KAMPPF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da informática e comunicação na educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

MORAN, José M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ CEF, 1998.

Gestão escolar: perspectivas e projetos para ocupação dos espaços existentes nas escolas do campo

Clair de Fátima Sauzen Heck

Neusa Ledur Bohn

Regina Aparecida Bolzan Scherer

Vera Schmitt Follmann

Introdução

Neste ano fomos convidados pela Universidade Federal da Fronteira Sul para participar de uma vasta reflexão sobre nossa prática cotidiana. Para tanto, efetivamos nossa participação no Grupo de Trabalho de Gestão para discutir e refletir sobre a prática cotidiana das escolas públicas da região macromissioneira do Rio Grande do Sul. Levando-se em consideração que não existe uma formação específica para o gestor e que a atividade mais difícil dentro de uma instituição é conseguir liderar faz-se necessário ter muita coragem para ser um gestor. A gestão escolar constitui-se numa importante tarefa exercida pela equipe diretiva, em consonância com os demais segmentos que compõe a comunidade escolar. Visa a fortalecer a democratização do processo pedagógico, valorizando a participação consciente e responsável de todos que fazem parte da escola, nas decisões sobre planejamento e orientação do seu trabalho e sobre o funcionamento geral da escola, tendo em vista seu

contínuo aprimoramento. Está fundamentada no agir comunicativo e na intersubjetividade e busca uma constante transformação do papel de todos que assumem cargos de liderança na instituição.

Gestar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem o seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo. É preciso fazer com que as pessoas se empenhem ao máximo na missão, dando tudo pela equipe. A transformação da gestão numa prática social deve efetivar a democratização da escola. Para tanto é necessária uma mudança de postura dos gestores de forma competente, inovadora, integrada e interativa. O gestor deve exercer sua liderança, projetando suas ações, aliando-se as opções filosóficas, políticas e técnico-científicas, compreendendo a atual realidade social e identificando-se com os avanços do processo pedagógico, relacionando-os a ação social do sujeito em formação. Buscando esta mudança de postura e preocupados com a realidade vivenciada nas escolas do campo de nosso município os gestores buscam alternativas para ocupação dos espaços existentes nas escolas, pois as mesmas possuem um grande espaço físico que pode ser ocupado. Estas escolas foram construídas num período em que havia excesso de alunos na população do campo e agora, devido à atual realidade encontram-se disponíveis para serem ocupados e forma criativa e comprometida com as mudanças educacionais que se apresentam. As escolas buscam desenvolver projetos próprios e também projetos apoiados pelo governo federal tais como educação integral e mais educação. Busca-se também a discussão comprometida com as comunidades envolvidas em busca de soluções que fortaleçam a participação democrática dos cidadãos.

Gestão democrática nas escolas do campo

A concretização da gestão social e democrática é a efetivação do contexto escolar como organismo vivo, isto é, a escola é uma organização que aprende onde as experiências subjetivas e as interações sociais acontecem através da existência de um clima organizacional que

se estabiliza pelas experiências subjetivas das pessoas e pelas suas interações sociais. O clima organizacional da gestão escolar determina a vontade dos membros de uma equipe de participar do processo educativo ou de alienar-se. Os elementos que compõem a gestão escolar devem encontrar prazer e significado naquilo que fazem. Para tanto os sujeitos devem ser capazes de comprometer-se e participarem com autonomia do processo educacional, e consequentemente dividir o sucesso ou o fracasso alcançado. Além disso, todos devem ter sua individualidade respeitada para poderem contribuir com a pluralidade de saberes no processo dialético de construção do conhecimento e no projeto da escola.

A educação como prática social é uma educação voltada para a formação de sujeitos históricos. Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais, tecnológicas e produtivas, novas atribuições passam a ser exigidas na e da escola. Por isso é fundamental que neste espaço o diálogo predomine e as decisões sejam compartilhadas. Desta forma cabe aos gestores escolares possuírem uma grande capacidade empática e dialógica a fim de estabelecerem construtivas relações interpessoais. Desta forma terão profissionais com maior poder de decisão, cooperativos, reflexivos, comprometidos com a mudança e o aperfeiçoamento contínuo de sua escola, abertos ao diálogo e à coavaliação do seu trabalho com toda a comunidade educativa. Saiba-se que os profissionais aprendem a fazer fazendo e refletindo sobre os problemas, vendo-os sobre diferentes pontos de vista, compartilhando ideias com um colega mais experiente, verificando a validade das soluções construídas e suas implicações, pesquisando, etc. Neste contexto é papel do gestor fortalecer a democratização do processo pedagógico, valorizando a participação consciente e responsável de todos que fazem a escola nas decisões sobre o planejamento e orientação do seu trabalho e sobre o funcionamento geral da instituição, visando ao seu contínuo aprimoramento.

A gestão democrática visa a promover a gestão da participação e intensifica o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. O gestor deve apresentar-se como ser dialógico a fim de efetivar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, isto é, os órgãos

deliberativos, os pais, os professores, os alunos, os conselhos de classe, os órgãos colegiados e a comunidade. Este diálogo deve embasar-se nos princípios de inclusão, pluralismo, igualdade participativa, autonomia e bem comum. Mais importante que dialogar é saber escutar. A escuta empática é uma das principais habilidades que devem ser cultivadas pelo gestor que deseja transformar sua prática em uma gestão social. É preciso levar em consideração as conversas informais que ocorrem nos mais diversos segmentos da escola, pois todo o ser humano possui a necessidade de ser apreciado, reconhecido e respeitado. Para tanto o gestor deve efetivar sua capacidade de comunicar-se constante, planejar cuidadosamente, ser corajoso, disciplinado e flexível e ainda ter uma enorme habilidade de servir a todos os seus liderados.

Estes foram passos importantes para definir o que fazer nas escolas localizadas no campo do município de Cerro Largo. As escolas em questão estão inseridas em comunidades bem estruturadas socialmente, pois possuem entidades sociais bem organizadas, com diretorias bem constituídas. São representadas por pessoas de diferentes situações sociais, econômicas, religiosas e culturais, onde praticamente todas as famílias são de classe média baixa. São comunidades que possuem seus estabelecimentos comerciais, fábricas e associações, porém na maioria seus moradores dependem da agricultura familiar para viver. Possuem raízes culturais fortíssimas e valorizam muito a educação e a religiosidade. Os pais dos alunos que frequentam estas escolas mostram-se sempre preocupados com a formação dos filhos, oportunizando a muitos o ensino superior. O acesso à comunicação também é excelente, tendo em vista que grande parte das famílias possui computador com acesso à Internet.

As comunidades escolares, nestas comunidades sociais, são muito bem aceitas e sempre têm o apoio e a participação destas para qualquer tipo de evento que é promovido naquelas, colaborando nos trabalhos e preparativos. Muitos pais entram em contato com a escola em busca de informações sobre seus filhos. Os alunos chegam à escola com suas histórias, conceitos e culturas diferentes. Estes são trabalhados através do diálogo e da troca de experiências, mediando assim possíveis conflitos e possibilitando a tomada de decisões coletivas na construção do conhecimento.

Apesar de toda a infraestrutura existente nas comunidades em que as escolas se encontram localizadas, vários problemas sociais atingem diretamente o funcionamento destas instituições. Um dos problemas mais gritantes que influenciaram no esvaziamento destas escolas foi o êxodo rural, pois muitas famílias saíram de suas comunidades para tentar uma vida melhor em centros comerciais, permanecendo nas comunidades as pessoas idosas e um ou outro casal que cuida destes idosos e que esporadicamente possui um ou dois filhos em idade escolar. Além disso, a população no campo diminuiu drasticamente a partir dos anos 80. Isso repercutiu nas comunidades escolares que inclusive já passaram por um processo de nucleação escolar no ano de 2006, onde os poucos alunos do ensino fundamental, séries finais foram transferidos para escolas polos do município, sendo uma localizada na zona rural e outra na zona urbana. Estes alunos, moradores da zona rural, que tiveram que sair de suas comunidades e ir até uma escola urbana acabam perdendo sua identidade, pois sofrem, mesmo que involuntariamente, a negação da cultura entendida como rural, a forma e o estilo de vida destes locais e são influenciados diretamente por colegas e professores da impossibilidade de realizar-se humanamente em um ambiente que não seja o urbano-industrial. Ambiente este que oferece milhares de perspectivas de crescimento profissional e realização pessoal sem muito esforço físico. Desta forma, a escola teve que compreender que a família mudou e é com essa família que precisa interagir, ocupando seu espaço de formação e na preparação das novas gerações. Os professores precisam aproximar-se de seus alunos tendo o apoio constante da família. A ação docente das escolas do campo vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógica na prática escolar.

Devido ao esvaziamento que ocorreu na população do campo, a sobrevivência das escolas depende da formação de classes multisseriadas. A vivência desta realidade revela que as condições existenciais das escolas multisseriadas interferem no trabalho dos professores e no desempenho dos estudantes. Isso porque muitos professores que atuam nas escolas do campo residem na cidade e, apesar de participarem ativamente da formação continuada, muitas vezes são influenciados a procurarem

outras escolas para lecionar, aumentando a rotatividade de professores nestas escolas e a não criação de vínculos e identidades destes com a comunidade na qual atuam. Além disso, a influência dos meios de comunicação de massa também faz com que alguns pais procurem alternativas à educação de seus filhos, tais como matriculá-los em escolas da zona urbana, pois acreditam que assim estarão beneficiando-os e oferecendo-lhes uma educação de qualidade, ocasionando assim um esvaziamento nas escolas do campo.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados (Souza; Santos, 2007, p. 213).

As escolas do campo também não deixam de sentir as mudanças da lei educacional. Alguns projetos do governo federal foram aderidos pelas escolas, porém a queda da qualidade de ensino a partir da recomendação do Ministério da Educação (MEC) para que as escolas não reprovem os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, criando um ciclo de alfabetização, influenciou muito na queda da aprendizagem dos alunos que sabem desta recomendação. Consequentemente, as escolas precisam oferecer atividades de reforço escolar no turno inverso. Tendo em vista a multiplicidade de dificuldades em aprendizagem apresentadas por parte da clientela e a necessidade de promover o progresso em suas aprendizagens para que possam prosseguir seus estudos, com o objetivo de complementar e ampliar os conhecimentos das crianças e aproveitar o espaço físico existente, centralizou-se nas escolas do campo o projeto de aulas de reforço escolar.

A oportunidade de oferecer reforço escolar no turno inverso, aliada à falta de espaço físico nas escolas da zona urbana fez com que se começasse a fazer o caminho inverso: Ao invés de tirar os alunos das escolas do campo e oferecer espaço nas escolas da cidade, resolveu-se aproveitar o espaço existente nas escolas do campo e oportunizar espaços de reforço escolar aos alunos, aproveitando o transporte escolar que circula da cidade para o campo para o deslocamento destes alunos.

Outro grande potencial para que os espaços existentes nas escolas do campo sejam ocupados sem que se perca a identidade de ser uma escola do campo é a implantação e implementação do Programa do Governo Federal Mais Educação. Levando-se em consideração as dificuldades típicas das escolas do campo e a distância de centros de atividades culturais esportivas e de lazer, o governo federal oferece às escolas a oportunidade de ampliar suas atividades beneficiando seus alunos. A iniciativa promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre profissionais da educação e de outras áreas, além das famílias e outros atores sociais, sob coordenação da escola e de professores. Com a efetivação do Programa Mais Educação nas escolas do campo são esperados pontos positivos que envolvam e tragam benefícios a toda a comunidade escolar e, por extensão, às famílias, com a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem e a mobilização da comunidade escolar em prol de uma educação de qualidade que priorize a formação integral por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

A inclusão também se desenvolveu muito bem nas escolas do campo. A inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Para Maria Tereza Égler Mantoan (2003. p. 137) "inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças." Por isso, a inclusão não pode ser um modismo que com o tempo será esquecido ou ultrapassado, mas sim uma realidade alicerçada e firmada na luta pela cidadania e por leis e pareceres que possibilitam a todos a ocupação de seu espaço na sociedade.

Antes mesmo da virada do século a escola já vivia um novo paradigma social: Garantir a educação como direito de todos e oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos. Para superar este paradigma e cumprir a lei que ora se apresentava as escolas foram desafiadas a efetivar a matrícula de alunos com deficiência. A primeira reação foi de fragilidade e insegurança. Porém, após o primeiro impacto buscou-se adaptar a nova realidade que se apresentava. Todos estavam cientes da legislação relacionada à inclusão, porém muitos achavam que a mesma aconteceria apenas no papel, pois as instituições especializadas eram as mais adequadas para atender a alunos com deficiência. Havia muitas dúvidas e incertezas principalmente relacionadas à avaliação e à aceitação destes alunos nas salas de aulas regulares. Iniciou-se então para toda a comunidade escolar uma nova realidade que proporcionou à equipe de profissionais a consciência de que precisavam superar as dificuldades e aceitar que precisavam ter um “olhar diferenciado” para o aluno e também para com sua prática pedagógica. Fez-se necessário uma busca constante por parte dos professores de material pedagógico e de cursos de atualização para que pudessem transformar-se em profissionais de ordem transformadora, agentes de uma educação igual para todos e distante de qualquer paradigma do preconceito imposto pela sociedade.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2006, p. 35).

A inclusão nas escolas do campo é um desafio enorme que instiga e impulsiona os educadores a serem guerreiros em prol da construção de uma prática educativa mais justa e menos desigual. Isso porque nas salas de aula onde há alunos incluídos todas as crianças se enriquecem, pois têm a oportunidade de aprender com outras crianças e, conseqüentemente, desenvolvem-se para cuidar umas das outras, assim como conquistam atitudes, habilidades e valores necessários. Desta

forma, a escola do campo não deve e não pode continuar marginalizando a Educação Inclusiva. Como instituição social privilegiada e construtora do saber, ela tem a obrigação de lutar pela inclusão para construir de modo ético, crítico e transformador o direito que os alunos têm de serem alunos independentemente de suas diferenças.

Para desenvolver plenamente sua função social e tendo em vista que o Plano Nacional de Educação objetiva que no mínimo 50% das Escolas da Rede Municipal de Ensino implantem o atendimento integral aos alunos, a escola Municipal D. Pedro II propõe a ampliação do número de alunos para ocupar os espaços disponíveis e oferecer uma opção segura e comprometida aos pais que possuem trabalho fixo e não têm como matricular seus filhos em uma escola particular. A escola propõe organizar e oferecer uma rotina educacional diferenciada, em turno integral. Para 2015, a escola compromete-se a ampliar o número de alunos, criando uma turma de Educação Infantil de 4 e 5 anos em turno integral com no mínimo 20 alunos e uma turma multisseriada de Educação Infantil B e 1º ano com no mínimo 20 alunos, totalizando um aumento de 35 alunos para a escola. E compromete-se a ampliar gradativamente o atendimento integral para as outras séries do Ensino Fundamental. Desta forma buscar-se-á fazer caminho no sentido inverso do que aconteceu no ano de 2006, quando as escolas do campo sofreram com a nuclearização e seus alunos tiveram que estudar nas escolas da zona urbana.

Considerações finais

Cabe aos gestores desafiar a comunidade escolar e mudar as crenças e paradigmas que cercam esta função. Entre estes paradigmas podemos citar o paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar. A administração escolar gesta o paradigma da transformação da escola em instrumento de reprodução da sociedade de classes. Isso porque a escola historicamente serve aos interesses dominantes, tanto como instrumento de domesticação como através da reprodução do pensamento teórico conservador, reproduzindo a força de trabalho. Diante disto a escola enfrenta conflitos e contradições decorrentes dos pressupostos da administração capitalista

e da natureza do processo de produção pedagógica. O desenvolvimento da administração empresarial, aplicada na escola, é produtor de dificuldades no desenvolvimento do processo educativo como prática social fundada na exploração do trabalho. Atualmente surge o paradigma da descentralização do poder do gestor e da democratização da gestão escolar, pois prevalece no Brasil uma educação voltada aos interesses ideológicos e econômicos do capitalismo. Este paradigma busca construir a autonomia da escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria da Educação Especial.** Brasília, 2010.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que fazer? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: Prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

A proposta político-pedagógica como norteadora dos objetivos do colégio estadual João de Castilho

Dilce Amélia Sauer

Juliana t. C. Thomas

Gissele Iracema de A. Lenz

Contexto do relato

O Governo do estado do Rio Grande do Sul, na área da educação, tem como objetivo a busca da melhoria da qualidade da educação pública, e para isto, em 2013, institui o SEAP – Sistema Estadual de Avaliação Participativa, com seis dimensões e cinquenta indicadores e respectivos descritores para que escolas, CREs, Seduc realizassem uma reflexão sobre suas ações e condições sob as quais está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem na Rede Estadual de Ensino.

Após esta reflexão, fomos convidados a analisar os pontos onde mais falhamos. Muitos dos descritores não são de nossa alçada resolver – reforma e pintura da escola, acessibilidade, suficiência de professores e funcionários-, no entanto, ao nosso alcance está a reformulação urgente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que desde 2000 não foi reformulado.

Traçamos um objetivo: 2014 como o ano da reformulação do PPP, sendo que este,

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

O desejo de ter uma escola que cumpra seu papel de humanização e socialização, que contribua na formação de um ser menos alienado e prepará-lo para exercer sua cidadania, este deve ser o motivo da busca incansável de novas alternativas, ressignificando e repensando as práticas da escola como um todo.

O planejamento é inerente ao ser humano, mas atualmente, nas escolas, fala-se ainda mais do ato de planejar, no entanto, em alguns âmbitos ficamos somente no planejamento e não se parte para a execução dos objetivos.

Quando falamos em planejar, percebemos logo uma resistência em participar, discutir e colaborar, pois onde opinamos, participamos, passamos a ser sujeitos compromissados, e viremos a ser cobrados pela execução.

Segundo Vasconcelos "O planejamento educacional é da maior importância e implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser" (VASCONCELOS, 2004. p. 14).

Precisamos compreender que qualquer planejamento escolar, seja Plano de Estudos, Plano de Trabalho, Filosofia da escola, Regimento, não deve, em absoluto, ser feito por exigências de órgãos superiores, nem copiado e muito menos engavetado.

Fica a pergunta, apesar de sabermos da importância do planejamento: até que ponto este faz parte do nosso dia a dia?

Por que há resistência tão perceptível na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Será por que estamos sobrecarregados, ou usamos como pretexto, por não acreditarmos num planejamento eficaz, pois a escola se diz muito dinâmica e cada série, cada turma tem suas peculiaridades?

Outro fator que nos deixa receosos para planejar é a troca de governo. Cada governo, uma sentença. Quando parece que estamos

engrenados, no rumo certo, muda-se o leme e navegamos um bom tempo contra a maré, contra os ventos, que muitas vezes nos desmotivam a continuar.

O Plano Nacional de Educação construído com a participação de muitos de nós – pelo menos nos foi dada a oportunidade de participação, como nunca antes – deveria ser o norte da educação, pois nossa participação efetiva neste processo deveria garantir a sua continuidade, independente de governo. Porém, segundo Celso Vasconcelos, há uma descrença muito grande frente a qualquer planejamento, pois este não é efetivado como deveria, é engavetado e esquecido.

O mais grave é ver professores queixando-se de que o plano está longe da realidade concreta da escola, ou ainda, que este é feito pela equipe diretiva e apresentado a toda a escola, quando, no momento crucial, se omitem com as mais diversas desculpas para a não participação.

O que fazer então para que o PPP se torne um instrumento de construção coletiva, envolvendo todos os segmentos, se os *pro (fessores – tagonistas)* impõem tantas objeções? O que dizer dos pais, que muitas vezes se autointitulam leigos no assunto, dizendo que isso deve ser feito pela direção e professores que conhecem do assunto?

Tanto lutamos pela democratização da educação, no entanto esta trouxe compromissos inesperados, desde a construção do PPP à participação na construção do Plano Estadual e Municipal de Educação, não “sobrando” tempo para tanta atividade extraclasses.

Mas – e esse, mas, inicia um novo parágrafo – podemos afirmar que em nossa escola percebe-se pouca resistência na participação e construção do PPP.

A construção do projeto

Com o objetivo traçado, passamos a ler e buscar mais subsídios para que o PPP se torne o Projeto da Escola, e não um projeto de gabinete como se costuma dizer. Que não seja construído somente pela equipe diretiva, mas que tenha a participação efetiva de professores e funcionários.

Muitas vezes, no dia-a-dia, a preocupação da direção acaba sendo 'que a escola funcione', e a dos professores acaba girando em torno do 'manter a disciplina e cumprir o programa'. O nosso risco, porém é este: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionar-mos diante do importante". Frente a tantas dificuldades, por que a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento (VASCONCELOS, 2004, p. 171).

Fizemos um levantamento sobre o conhecimento que pais e alunos têm do PPP, e muitos, apesar de ser citado constantemente nas práticas, dizem não saber o que é e desconhecem seu conteúdo.

O diretor deve garantir que o processo de criação do projeto pedagógico seja democrático, da elaboração à implementação, prevendo espaço para seu questionamento por parte da comunidade escolar. O gestor é a figura que articula os diferentes braços operacionais e conceituais em relação ao plano de intenções, a base conceitual do documento (VASCONCELOS, 2004, p. 188).

Isso posto e assimilado fez com que passássemos a construir coletivamente o PPP, apesar das muitas dificuldades encontradas, envolvendo pais, professores, funcionários e alunos.

Passamos a explicar a todos os segmentos a importância da participação, do momento ímpar que vivemos na escola, onde estamos traçando o rumo, a direção para onde queremos caminhar nos próximos três ou quatro anos.

Reunimos alunos em pequenos grupos, expusemos o processo e em seguida eles responderam às perguntas:

1. Por que existe a escola, qual a função deste espaço?
2. Como é a escola que estudo?
3. Como deveria ser?
4. O que eu faço que torne essa escola um espaço educativo e de aprendizagem?

5. O que está bom em nossa escola?
6. Tem sugestões para melhorar esse espaço?

À noite reunimos os pais para expor a importância e o papel de cada um na construção do PPP. Formaram-se grupos de 10 integrantes, que responderam às seguintes perguntas:

Professores e funcionários também responderam as perguntas:

- Como compreendemos/vemos/sentimos o mundo atual?
- Que tipo de sociedade queremos construir?
- Que tipo de Homem/Pessoa Humana queremos colaborar na formação?
- Quais os pontos que devemos melhorar em nossa escola?
- Que finalidade queremos para a Escola? Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade?

Sabemos que a escola precisa dizer a que veio, explicitando seu projeto, pois compete com tantos outros meios de aprendizagem, sendo relevante que as ações sejam intencionais, para realizarmos uma prática consciente e que, de fato, corresponda às reais necessidades.

Com o resultado desta participação estamos estruturando o Projeto, simples e objetivamente, onde estamos explicitando todos os aspectos a serem contemplados – o quê, para quê, quando, onde, quem, para quem.

Com o esboço feito, os pais serão chamados, em mais de um encontro, sugestão que partiu deles, pois querem ter consciência de que a participação e opinião dos segmentos foi levada em conta.

A metodologia da autocorreção deverá ser empregada até se chegar ao consenso da maioria.

Considerações finais

O Projeto Político-Pedagógico pode e deve ser elaborado para apontar caminhos e esclarecer pontos antes não entendidos pela comunidade escolar, orientando para a direção de um ensino.

[...] mais significativo, crítico, criativo e duradouro, como mediação para a construção da cidadania, na perspectiva da autonomia e da solidariedade. Que efetivamente deixe de ser visto como função burocrática, formalista e autoritária, e seja assumido como forma de resgate do trabalho, de superação da alienação, de reapropriação da existência. (Vasconcelos, 2004. p. 170).

Com a participação de todos teremos um papel escrito, com sua força material, onde todos tiveram a oportunidade de opinar, construir, e acreditar que o PPP irá refletir o querer da comunidade escolar, e não de uns poucos.

Referências

GANDIN, Danilo. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/marda26/projeto-politico-pedaggico-danilo-gandin-5111053>>. Acesso em: s.d.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E SEUS DESAFIOS

Elisete Marisa Gabatz

Elisete Nickel Chejovich

Romi Genice Rohleder Gertz

Volmir Menzel

Introdução

Na atual sociedade de informação, de cultura globalizada e acesso rápido às pesquisas, precisamos estar atentos às inovações e, ao mesmo tempo, não perder de vista as finalidades de educação pública.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado à Constituição Federal de 1988 e à legislação subsequente. Junto a outros princípios inseridos, o artigo 206^o do corpo constitucional veio reforçar o caráter democrático da chamada "*Constituição Cidadã*", reafirmando no período pós-Ditadura Militar, entre os anos 1964 e 1985. A legislação é bem clara no sentido de que os trabalhos a serem realizados na escola devem se pautar pelos princípios da democracia e serem realizados de forma coletiva.

Entendemos que a efetividade da Gestão Democrática da Escola envolve toda a comunidade escolar e as diversas funções que cada um desempenha, de modo que o trabalho se realize de maneira eficiente, por terem encontrado significado no que fazem. Segundo Freire (*apud*

Santiago, 2009, p. 10), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Desenvolvimento

Nessa perspectiva, temos como princípios que norteiam a gestão democrática a participação de todas as instâncias colegiadas nas decisões e o diálogo entre os gestores escolares e a comunidade escolar. Portanto, apontamos o diálogo e a participação como categorias fundamentais para efetivação de uma Gestão Democrática da Escola, fundamentando as análises na teoria de Freire (*apud* Santiago, 2009, p. 11): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Tendo em vista que entre sociedade e escola acontece uma relação dialética, isto é, o que acontece na sociedade reflete diretamente na escola e vice-versa, se faz necessário que os gestores estejam atentos na formação de um aluno crítico, preparado para o exercício da cidadania; a participação de uma comunidade que aprende com a compreensão do mundo que a cerca, na busca de uma sociedade mais justa.

No cotidiano da equipe diretiva é importante exercitar o olhar de pesquisador, desta forma os seus membros devem estar atentos a tudo que acontece dentro da escola, muito mais no oculto do que no oficialmente falado ou escrito. Todos os ambientes e momentos da escola são importantes para que a equipe diretiva observe o clima e faça, a partir dessa observação, suas reflexões.

A clara definição da função de cada membro da equipe diretiva dinamiza e qualifica as ações na escola, onde os mesmos sem perder de vista o projeto cumprem cada um a sua função com competência.

Com a definição de focos e funções, gestão participativa, delegação de responsabilidade e compromissos e interação de todos os membros da equipe diretiva entre si, a qualidade organizacional contribuirá decisivamente para a eficácia da instituição como um todo. Onde há clima organizacional, há clima para solidificar a promoção do ser humano. Portanto, nada ocorre de forma isolada, tudo depende de interações e não

somente ela, a equipe diretiva, é a grande responsável por possibilitar a gestão dessa caminhada, mas a soma das competências individuais é que qualificará o todo.

O interesse pelo tema desta pesquisa decorreu da nossa experiência como gestores em escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Somos gestores do Colégio Estadual Athayde Pacheco Martins, que se situa no centro da cidade de Ubiretama, município da região das Missões. É a única escola estadual do município e também a única que atende a alunos do Ensino Médio noturno e também a alunos em turno integral no programa "Mais Educação".

Estão matriculados em nossa escola 265 alunos oriundos, em sua maioria, do interior do município. São filhos de agricultores que vêm até a escola via transporte escolar.

Junto com a comunidade escolar, buscamos desenvolver um trabalho que se volta à nossa filosofia que é: *"Oferecer uma educação que privilegia a qualidade na construção do conhecimento, o resgate cultural e social da comunidade, através de práticas pedagógicas que contemplem o coletivo e o solidário, com a finalidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária"*.

Como gestores procuramos ajudar os educandos na construção do seu conhecimento, gerindo uma escola que assegure as melhores condições de ensino. Acreditamos numa equipe colaborativa que envolve alunos, professores, funcionários, pais, comunidade, Conselho Escolar e outros segmentos. Dessa maneira, gradativamente vamos alcançando os objetivos traçados pela maioria.

A pessoa demonstra sua competência quando é eficaz na busca de soluções para os problemas que surgem no dia a dia, especialmente os que surgem fora da sua rotina, agindo com ética e responsabilidade.

É neste sentido que nos desafiamos a realizar nossa ação gestora para que os alunos possam construir esta capacidade, pois é através das ações que se constitui o todo, sendo cada um deles de grande relevância em relação a qualidade do processo educativo e suas consequências.

Seguem algumas ações que identificam o processo desta gestão:

- Organização e realização de reuniões pedagógicas quinzenais, acontecem com o objetivo da troca de informações, ideias, expectativas e experiências, pois o diálogo é o elemento fundamental na construção de uma linha de ação coletiva e uniforme.
- Formação continuada, sabemos que diante da realidade complexa em que estamos inseridos, faz-se necessário buscar assiduamente a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, aos professores e funcionários é oportunizado o espaço para a atualização e construção de inovadas práticas pedagógicas, através de cursos de formação na escola e fora dela, com o intuito de aprimorar cada vez o processo, porque quanto mais os profissionais se qualificam, melhorando-se como sujeitos, mais enriquecido ficará o seu trabalho.
- Reuniões com os pais dos alunos a cada semestre ou toda a vez que se tornar necessário. Nestas ocasiões a equipe diretiva e os professores aproveitam para analisar os avanços e os problemas que a escola está encontrando para aproximar o planejado e o efetivado. Elas são instâncias propícias para socializar, analisar e refletir o projeto escolar para envolver os mesmos em parceria e corresponsabilidade com a instituição na efetivação do planejado. Sendo assim faz-se a entrega dos boletins e mantem-se um diálogo com os pais para colocá-los a par das realidades e aprendizagens de seus filhos.
- Encontro com os funcionários ocorrem periodicamente também. São ocasiões para analisar e refletir os avanços e situações problema da escola pois é preciso dialogar com os mesmos para que se sintam incluídos, comprometidos, valorizados e motivados a melhorar o que está bom e a encontrar melhores caminhos para superar dificuldades.
- Encontros com representantes de turmas e grêmio estudantil, através dos quais podemos trabalhar instrumentos para filtrar os avanços e limitações que estamos tendo em relação ao planejado. Esses encontros com os alunos são necessários e significativos para incluí-los, dando-lhes a oportunidade de participar com ideias

para qualificação da escola, tornando-os mais corresponsáveis e otimistas em relação à convivência e sucesso escolar.

- Realização de Conselhos de Classe trimestrais com a participação da equipe diretiva, tendo a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente. É um espaço de discussão, de permanente construção dos processos de conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo. É instância do processo de gestão democrática. Precedendo o momento do Conselho Participativo, a sala de aula no decorrer do ano letivo, é o lugar onde ocorrem as relações: a criação de si mesmo e do outro e se avança na construção da aprendizagem e no qual ocorre a avaliação formativa. É o espaço cotidiano, de ação-reflexão-ação, num processo de observação continuada em busca do autoconhecimento, num permanente processo de criação e recriação de si mesmo.
- Estimular a leitura a toda a comunidade escolar através do projeto: “Hora da Leitura” desenvolvido a cada semana em um período de aula. Para tanto, busca utilizar-se de recursos financeiros oriundos do Governo do Estado e Federal, oferecendo um amplo material de leitura com finalidade de difundir a informação como cultura e oportunizar o acesso a todas as formas de registro e meios de divulgação do conhecimento como livros, documentos, jornais, revistas, dentre outros, com vista à pesquisa, a produção textual crítica e ao prazer da leitura, de forma dinâmica, viva e envolvente.
- Construção e realização de projetos como recurso metodológico adotado pela escola, incentivando o trabalho interdisciplinar dentro das áreas do conhecimento bem como com temas transversais desenvolvidos em parceria com as mais diversas entidades municipais (EMATER, Sindicato, Secretaria de Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da assistência Social e Secretaria da Agricultura).

- Promover palestras educativas no ambiente escolar em parceria com as universidades da região, possibilitando deixar os alunos informados e motivados referente a temas sugeridos por eles mesmos e também relacionados ao currículo escolar.
- Proporcionar a visitação às diferentes universidades (URI, UNIJUÍ, UFFS, UFSM, IESA, FEMA) a fim de incentivar os alunos a conhecer os diferentes cursos e ambientes universitários motivando-os a continuar os estudos.
- Embelezar o ambiente escolar tornando um espaço alegre, acolhedor, organizado, limpo e estimulador através da jardinagem, confecção de banners (BOAS VINDAS, IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA E SUA FILOSOFIA), painéis das datas comemorativas, exposição e valorização dos trabalhos feitos pelos alunos. Entendemos que o processo educacional depende de um ambiente propício a experimentação, ao espírito da descoberta, a participação assim como um ambiente onde tudo funcione bem e com segurança para garantir boas práticas.
- Promover através de ações a preservação e a conservação do meio ambiente para que o aluno tome consciência de sua responsabilidade e perceba a correlação dos fatos e tenha uma visão integral do mundo em que vive. Nesse sentido a escola desperta no aluno a construção de atitudes de cooperação, respeito mútuo, organização, percebendo a importância desses valores na convivência em sociedade, bem como o relevante valor do cultivo da terra e o consumo de produtos saudáveis através do cultivo de uma horta escolar e o plantio de árvores frutíferas, transformando uma parte da escola em pomar.
- Integrar os alunos em atividades extraclasse através de realização de uma gincana, "GINCATHAYDE", promovida entre os alunos e a comunidade escolar, despertando o espírito de união, competição e aprimorando seus conhecimentos pois o evento é esportivo e cultural.
- Tornar a escola um local de convivência harmônica, ampliando os momentos de lazer e de convívio que acontecem no pátio, na quadra e na área coberta, por meio da introdução do repertório

de atividades (mesa de pingue pongue, quadra de vôlei, espírito, basquete, parque infantil, atletismo, joguinhos), assegurando dessa forma momentos de lazer e convivência para os alunos e garantindo a organização e a manutenção dos espaços e um acervo lúdico de acordo com cada faixa etária.

- Estimular a criação de um Grêmio Estudantil que visa a realizar um trabalho aliado à educação, representação do segmento e alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em suas atividades desenvolver ações culturais, esportivas e intelectuais na busca de integrar o corpo discente para que todos possam crescer e trilhar novos caminhos na busca de soluções.
- Suprir as necessidades de recursos humanos é prioridade para todos os gestores junto à mantenedora. No entanto, quando esta não acontece por falta de profissionais, a equipe diretiva, na pessoa dos vices – diretores e coordenação pedagógica atuam em sala de aula, priorizando o trabalho pedagógico com alunos. Estamos conscientes de que não é o ideal, porém, é necessário. Nestas oportunidades, além de trabalharmos os conteúdos programáticos, trabalhamos também os valores, ajudando assim o aluno a pensar e agir com mais responsabilidade e afeto, intermediando e desafiando-os à formação de sujeitos agentes de transformação social.

Considerações finais

A escolha do tema “Gestão democrática na escola e seus desafios” não foi por acaso. Talvez não tenhamos apresentado aqui nenhuma novidade, quando refletimos sobre nossa prática enquanto gestores. A preocupação em nossas abordagens voltou-se para a busca de referenciais que contemplassem a nossa realidade escolar, a nossa prática na solução de problemas que ora enfrentamos.

Estamos convencidos de que as reflexões apresentadas são um caminho para mostrar que a escola é um espaço onde enfrentamos os diferentes desafios, mas que através de um trabalho em equipe, com

a clara definição da função de cada um de seus membros, podemos dinamizar e qualificar as ações na construção da aprendizagem.

Acreditamos que através da educação é possível compreender o sentido das coisas, significar os conteúdos e fazer com que eles façam parte do nosso cotidiano.

Enfim todas as nossas ações como gestores buscam possibilitar a toda comunidade escolar a construção de aprendizagens em ambientes que a favoreçam.

“A educação é aquilo que você lembra depois que você esqueceu tudo que aprendeu na escola” (Josiah Royce apud LITTO, 1998).

Referências

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LITTO, F. M. Modelo para Prioridades Educacionais numa Sociedade de Informação. *Pátio*, Ano 1, nº 3 P. 15–21, nov. 1997 / jan. 1998.

SANTIAGO C. C. T. M **Gestão Democrática da Escola:** Contribuição dos referenciais Freireanos nas Pesquisas Acadêmicas. São Paulo, 2009.

Mediação no processo constitutivo da identidade pessoal e da cidadania intercultural

Elita Marlene Tonin

Ema Elaine Hartmann Maciel

Estela Maris Bolzan Engers

Márcia Regina Schneider

Introdução

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação vem colaborando com a nossa prática gestora escolar, qualificando a trajetória da educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Sargento Sívio Delmar Hollenbach, situada no Bairro Brasília, em Cerro Largo - RS.

A prática nas ações de gestão refletidas neste Programa objetiva compreender a utilização racional de recursos dialógicos para atingirmos fins determinados pelas vias do agir comunicativo e a formação de sujeitos emancipados, através de práticas mediadoras, em processo constitutivo de identidade e cidadania. Esse exercício novo nos permite ter um olhar crítico sobre a posição de não resolutividade, quando poderíamos coordenar com razoabilidade na ação, tendo, ainda, o objetivo de apresentar um relato sobre a nossa prática gestora, do processo de (re)formulação do PPP, dando ênfase à construção dos Acordos de Boa Convivência Escolar. E o fazemos buscando respostas à questão sobre

“Como poderemos fazer da nossa escola um território de liberdade com responsabilidade cidadã?”.

Entendemos que existia um problema. Mas tivemos um desejo forte de colocarmos em prática a proposta de efetivação do processo democrático de gestão para aprimorar o processo de liberdade com responsabilidade. E a intenção de uma prática mais voltada ao que vimos, estudamos e debatemos no GT Gestão, foi a de recorrer ao texto legal do Regimento Escolar e(re)formular a proposta educativa, de ordem política e pedagógica, a qual contempla não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também os procedimentos de construção do currículo e da disciplina escolar, com perspectivas de constituição da identidade pessoal e da cidadania intercultural.

A elaboração e a execução desta proposta educacional estão sendo pensadas a partir do compromisso que temos com os nossos 230 alunos e seus pais ou responsáveis, 21 professores e 05 funcionários desta escola, em construção coletiva e colaborativa, necessitando, posteriormente, do aval da 14ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação, de Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Desenvolvimento

O PPP - Projeto Político-Pedagógico é um documento elaborado coletivamente na escola, com a participação integrada de todos os sujeitos escolares. É um projeto, porque indica a direção e os meios para a concretização do programa escolar, reunindo propostas de ações concretas a serem executadas. A sua ordem política considera o espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, em atuação individual e coletiva, com perspectivas de mudanças na sociedade. Já a sua ordem pedagógica é a da organização de atividades necessárias ao processo não só de ensino e aprendizagem, mas de contribuir com aspectos relacionados à disciplina escolar, no que tange à boa convivência.

Desta forma, na escola em estudo, o PPP está sendo reformulado para a efetivação do processo de democratização da gestão escolar. Sendo um instrumento que estabelece características e funções da gestão

democrática, ele precisa estar ao alcance de todos, norteando o exercício educacional, ou seja, ser um promotor de mudanças práticas no cotidiano escolar.

Segundo Vasconcellos (2009), a construção do PPP é uma possibilidade metodológica de trabalho que possibilita (re)significar as ações de todos os agentes escolares, com vistas a ajudá-los no enfrentamento aos desafios do dia a dia, de forma reflexiva, consciente e sistematizada. É assim que a gestão escolar tem a preocupação em configurar um PPP, na perspectiva de ele ser um espaço de planejamento, organizador dos caminhos da educação, ou seja, da descentralização de ações que promovam uma articulação entre o pedagógico, o político, o financeiro e o administrativo escolar.

O primeiro momento de reflexão para esta (re)significação se deu, pelo nosso grupo, no decorrer do encontro do GT - Gestão, quando ouvimos sobre a educação enquanto prática social, pautada pelo diálogo intercultural e pela democracia compreendida como superadora de fragilidades. Entendemos que esta proposta de revisão do PPP seja direcionada para uma visão de educação democrática, em um espaço em que todos possamos opinar, aprender, participar, fazendo com que as conquistas e as relações sociais progridam, alterando concepções enraizadas sobre gestão e estabelecendo novas formas de gerir para que os sujeitos escolares tenham o mesmo foco: a educação com qualidade.

Ao chegarmos à escola, criamos um cronograma de atividades. E, no primeiro encontro, após discutirmos no Grupo de Gestoras, chegamos à questão-problema: "*Como poderemos fazer da nossa escola um território de liberdade com responsabilidade cidadã?*". Daí em diante, as nossas reuniões na escola se tornaram frequentes.

O segundo encontro foi marcado pela discussão sobre o que nos inquietava em relação às Normas de Convivência, 'cobradas' na escola. Foi numa tarde, após o período normal de aulas, que conversamos sobre essa realidade, e percebemos a urgência de um projeto emancipatório com a finalidade de atingir a cidadania e a democracia pelos vieses do pessoal e do intercultural. Emerge, portanto, a preocupação: tínhamos interesse em construir Acordos para a Boa Convivência.

É importante destacar que esta (re)significação vem acontecendo na escola, reforçada pelo trabalho parceiro como princípio educativo. Isto quer dizer que os acordos para a boa convivência escolar estão sendo construídos, pois eram normas de convivência, sendo que os princípios constitucionais de democracia e de igualdade social, detalhados no PPP ficavam fragilizados.

Desta forma, entendemos que o PPP articula os Acordos da Boa Convivência Escolar. Uma assembleia de alunos foi marcada para o primeiro dia letivo do mês de agosto, com vistas à discussão sobre as normas existentes e suas sanções e punições. Assim, relacionando a ideia de que somos educadores em contexto com a diversidade cultural para as posturas pessoais dos sujeitos escolares, acreditamos que temos um vínculo estreito de promover liberdade com responsabilidade cidadã - finalidade social da educação na nossa escola, que é pública.

Os acordos, segundo a nossa concepção, são o caminho para a produção de novos significados e sentidos à finalidade social da educação na escola pública. É o PPP que orienta e reorienta as ações escolares no sentido de sua efetiva democratização. E o papel dos gestores na efetivação desta proposta de constituição da identidade e da cidadania, pelas vias do pessoal e do intercultural, está localizado exatamente em sairmos da nossa zona de conforto e nos colocarmos em movimento, aspecto esse que foi tematizado no GT Gestão e que vai ao encontro de nossa realidade como possibilidade de otimização da educação pública.

O terceiro encontro traduziu-se em leituras e revisão do que foi apresentado nos encontros com as professoras, Dra. Sandra Vidal Nogueira e Dra. Louíse de Lira Roedel Botelho, sendo, pois, um momento de contextualização da realidade escolar às concepções teóricas. Daí o desafio de articular conhecimentos requeridos para o exercício cidadão e para a compreensão de que a cidadania intercultural seja uma exigência de nossos tempos.

(Re)significar apontou para cuidados com a construção da disciplina escolar, nos dando a possibilidade de reflexão da atual proposta e formulação de nova - de reconhecimento legal, que permite o acesso a um conjunto de direitos e deveres; mas com complementaridade no reconhecimento e convivência, vistos por Cabrera (2003) e Bartolomé

(2002) como instrumentos de democracia e participação, bem como de compromisso com a transformação social do ser. A cidadania intercultural tem o respeito e o reconhecimento mútuo como base para a convivência. Vislumbramos, desta maneira, o que queremos, de fato, para a nossa escola: sujeitos que convivam reforçando a posição de que a sua identidade pessoal e a cidadania cultural favorecem a democracia.

No quarto encontro, (re)elaboramos as questões investigativas, destinadas aos professores, as quais foram traduzidas desta forma:

1. O modo como encaminhamos o nosso trabalho na escola dá conta do processo de construção da aprendizagem e da disciplina que leve à autonomia e à emancipação?; 2. Quais as propostas de trabalho pedagógico-administrativo nas quais acreditamos? 3. Que alunos queremos formar? 4. Que escola queremos ser? 5. Que pontos fortes e que fragilidades percebemos na escola? 6. Quais são os conflitos mais ocorrentes no cotidiano de nossas aulas e como vamos mediar a sua resolução? 7. Sugestões que queremos deixar aos gestores da nossa escola.

As respostas a estas questões evidenciaram preocupação quanto à cobrança das regras, apontando como fragilidades percebidas na escola a falta de interesse dos alunos na realização das “tarefas para casa” e no estudo, bem como o desrespeito que têm na tratativa com os colegas e demais sujeitos escolares. Depois da leitura dos questionários, decidimos marcar uma assembleia para o primeiro dia de aulas, no segundo semestre. Também elaboramos as questões destinadas aos funcionários:

1. O clima na nossa escola é favorável e incentivador ao trabalho coletivo? 2. O modo como encaminhamos o nosso trabalho na escola dá conta de uma prática coletiva e de enriquecimento de grupo? 3. Quais as propostas de trabalho administrativo nas quais mais acreditamos? 4. Que pontos fortes e que fragilidades administrativas percebemos na escola? 5. No nosso setor: o que está bom? O que precisa melhorar? O que poderia ser diferente? 6. No nosso trabalho, todos estamos cientes dos rumos a seguir e estamos tendo autonomia para decidirmos a melhor forma de atuar. O nosso tempo é administrado de acordo com as nossas tarefas a cumprir? 7. Nos sentimos valorizados enquanto trabalhadores em educação.”

O grupo de funcionários desta escola é ativo e envolvido na sua atuação. Todos se mostram preocupados em realizar as suas funções administrando o seu tempo de acordo com suas tarefas. Temos uma secretária, duas merendeiras e dois auxiliares da limpeza. As suas respostas a estas questões evidenciaram envolvimento na sua prática e colaboração com todos os setores da escola. São eles os responsáveis pelas atividades que dão suporte ao ensino, e desta forma estão integrados ao bom desempenho. Eles dizem ver a educação como função de todos, por isso pretendem ser uma equipe coesa, organizando-se em uma rotina que permite dividir tarefas para chegar aos resultados pretendidos. A equipe gestora promove um espaço de diálogo, de forma a permitir que cada um assuma efetivamente as suas responsabilidades, ou seja, que pensem o que é inerente às suas funções e realizem as suas atividades com padrão de qualidade.

Entendemos que não há como atingirmos um nível de qualidade na educação sem apostarmos em um processo bem-sucedido de gestão democrática. E o GT Gestão aporta como colaborador e promotor de mudanças. Ao que aprendemos neste grupo de estudos creditamos o reconhecimento das necessidades, aliando ao nosso desejo de transformar ações repetitivas de cobrança em possibilidades de construção de uma disciplina que emancipe os sujeitos e os torne capazes de ter atitudes cidadãs.

Na assembleia com os alunos, promovemos uma reflexão pautada nas Regras de Convivência vigentes. Consideramos a necessidade de (re)formulação, passando a termos Acordos para a Boa Convivência Escolar. Discutimos sobre as garantias dos direitos individuais dos alunos das escolas públicas, como o tratamento justo e cordial por todos os integrantes da comunidade escolar; o da merenda escolarizada de qualidade; o de ambiente acolhedor e apropriado aos estudos e às formas de convivência cidadã; o de orientação mediadora, centrada em diálogo e confidencialidade; o de vivência da democracia pela atenção à identidade pessoal e a cidadania cultural, entre outros. Também, examinamos o conjunto de deveres e responsabilidades dos alunos, como a frequência regular e pontual à escola; a realização de tarefas escolares e de casa; o respeito e a cortesia com todos os demais sujeitos escolares; colaborar

na promoção da cultura da paz, neste espaço mediador e restaurador de conflitos, entre outros. Os alunos participaram, construindo significado à conduta escolar e à coletividade, operacionalizadoras do trabalho em gestão democrática com discentes. Em sala de aula, num encontro pós- assembleia, trabalhamos, com os alunos, as seguintes questões:

1. Quais as disciplinas em que a turma está sentindo maiores dificuldades? 2. Quais os motivos prováveis? 3. O que a turma poderia fazer para melhorar essas questões? 4. Existem problemas de relacionamento entre alunos-professores? Quais problemas? 5. O que a turma se compromete em fazer para melhorar essas questões? 6. Em qual disciplina a turma não tem dificuldades? Por que isto acontece? ”.

As respostas a estas questões não fugiram ao que foi (re)conhecido pelos professores como fragilidades na escola. Os alunos externalizaram que não realizam as “tarefas para casa”, que não têm o hábito de estudar ou ler livros e pesquisar. Também, disseram que, na maioria das vezes, não tratam aos colegas com respeito. Contextualizando ao que discutimos no curso, entendemos que a escola é provedora da cultura humana e, através da relação dialógica, a aprendizagem e a disciplina escolar são construídas com a finalidade de emancipação do ser.

Temos um compromisso com a identidade pessoal e a cidadania cultural. E entendemos que é preciso empenho coletivo na busca de alternativas para a melhoria deste quadro de desatenção, pelos alunos, às suas responsabilidades. Somos uma equipe gestora e estamos numa condição de aprendizes e pesquisadoras, neste novo tempo da história da educação pública, em que o compromisso gestor é de quem toma decisões tendo consciência do coletivo democrático. Isto significa comprometimento com a identidade pessoal e com a cidadania intercultural.

Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometida com a formação da cidadania. E, pensar na gestão democrática da escola pública nos remete obrigatoriamente, pensar a possibilidade de organicamente constituir a escola como espaço de contradição, delimitando os processos de organização dos

segmentos escolares diante de seu papel enquanto escola pública. (FERREIRA, 2003, p. 124).

Promover o estabelecimento da identidade pessoal do ser e a compreensão do seu relacionamento com o mundo é colaborar para que os alunos tenham maior consciência de si e de seu papel escolar, ou seja, para que se constituam sujeitos de suas ações. Não fazer as “tarefas de casa”, não estudar ou não respeitar aos outros representaram o material para as reflexões, ou seja, o fio condutor para darmos continuidade à prática deste programa.

Reunimos os alunos nas suas turmas e os escutamos. Planejamos uma orientação delineando os rumos da conversa:

1. O que são “tarefas para casa”? 2. Qual é o sentido das “tarefas para casa”? 3. Como estudamos e por quê? 4. Como nos formamos cidadãos?.

A maioria dos alunos externalizou que não realiza “tarefa de casa” e que não estuda. Alguns, porque não têm cobrança da família; outros, porque não acham necessários e outros, ainda, porque têm preguiça ou não sabem. Disseram que os professores cobram e se chateiam, quando não realizam, enviando bilhete aos pais. Para alguns, os pais tomam conhecimento, mas não cobram muito. Outros têm os celulares confiscados, geralmente pelo pai. Mas essa retenção do aparelho não é por um espaço curto de tempo. Entendemos, assim, que a família, mesmo comparecendo à escola nas reuniões de pais e quando são solicitadas, não têm comprometimento e persistência na organização da vida escolar dos filhos. E que é preciso trazer as famílias para cooperarem de maneira mais esclarecida, eficiente e positivista na vida dos nossos alunos.

Em relação ao desrespeito, os alunos não falaram muito. Poucos se pronunciaram, preferindo nos ouvir. Conversamos sobre a formação de cidadãos, observando que é preciso que alimentemos dentro de nós um sentimento de amor ao outro, de pertencimento ao grupo, pois os possíveis desajustes sociais estão sempre eclodindo na sociedade, como frutos de uma dinâmica negativa de desagregação social. E que

a escola é um espaço de construção de boas relações, colaboradora no desenvolvimento comportamental do cidadão.

Falamos aos alunos que a identidade pessoal se constrói quando lemos dentro de nós mesmos e percebemos como nos realizamos enquanto seres autênticos, íntegros em nossas verdadeiras possibilidades, em nossos destinos e em nossos planos. E questionamos: "*Que planos temos para nós?*" Solicitamos que fossem falando e expressando o seu sentimento frente às três fragilidades trabalhadas.

Eles, refletindo, entenderam que os acordos poderiam ser relacionados: à realização das "tarefas para casa", ao envolvimento com os estudos, ao respeito e compreensão do outro, e aos demais acordos construídos em assembleia como o do uso do celular, o do chiclete, o de participação aos eventos escolares, o do uso da camiseta escolar e do uniforme de educação física. Após ouvirem que estamos necessitando construir acordos que sejam instrumentos para a transformação da realidade, resgatando a potência da coletividade, disseram ter entendido que acordos escolares são criados coletivamente, não somente para um convívio social e saudável, mas também para a constituição da identidade pessoal. São, portanto, necessários e precisam estar expostos, vistos por todos como limites para a boa convivência. Segundo os alunos, é pelo respeito aos acordos de boa convivência que vão se formando cidadãos.

Tantas vezes reunimos todos os segmentos escolares e discutimos demandas e fragilidades da escola. Também discutimos sobre o que poderia ter continuidade na nossa prática educacional, porque vinha dando certo. E construímos os documentos que regem e norteiam o nosso trabalho, com o tom da Lei vigente e com o ensejo de melhorar as condições para o desenvolvimento da integralidade em nossas crianças e adolescentes. No entanto, depois de construídos os documentos, os mesmos ficaram guardados e lembrados, no decorrer da nossa caminhada letiva. Mas, poucas vezes, foram discutidos e revistos, com o intuito de avançar no modo de "fazer a escola", ou seja, de alinhar as relações escolares, de enraizar o sentimento de pertença, de sensibilizar para a urbanidade.

O GT Gestão apontou para a necessidade do planejar localizando as necessidades buscando exatamente a sua definição crítica e coletiva. Vasconcellos (2009, p. 33), diz que "para chegar às necessidades e

possibilidades devemos conhecer bem a realidade onde vamos atuar e estabelecer um juízo sobre ela; logo estabelecer um diagnóstico”. Desta forma, diagnosticadas as fragilidades relacionadas à construção disciplinar via boa convivência, o nosso objetivo de criação de projeto emancipatório com finalidade de atingir a cidadania e a democracia pelo viés do pessoal e do intercultural se encaminhou pelo (re)conhecer a realidade familiar. E a conversa com os pais se deu em assembleia geral, primeiramente. Na noite, discutimos os pontos que estariam sendo acordados.

Sentimos que os pais tinham claro que a escola precisava construir uma nova postura, pois tem um papel referenciador no desenvolvimento de práticas democráticas, de poder reconhecido e que não pode ser negado. O clima deveria ser de definição, confiança, coerência e transformação.

As práticas emancipatórias, segundo os pais, são motivadoras ao cumprimento das responsabilidades. Superando o formalismo das regras, os acordos favorecem um clima revestido de esperança, quando aquilo a que nos propomos é uma prática gestora com vistas à mediação no processo constitutivo da identidade pessoal e da cidadania intercultural.

Percebemos os pedidos que iam emergindo, os conhecimentos demandados e necessários para o momento. E entendemos que nós, gestoras temos a função de colaborar para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola. Dessa forma, nos preocupamos com o desenvolvimento da cidadania cultural, quando assistimos ao crescimento do fenômeno da diversidade e exercitamos uma prática para a efetivação do processo partilhado entre os sujeitos escolares. Essa prática referencia atitudes e comportamentos cidadãos para uma educação dos direitos e deveres humanos, ou seja, para o alargamento da liberdade com responsabilidade democrática, livre de preconceitos e ativa na esfera cultural e nas demais.

Coutinho (2000, p. 37) define: “a gestão democrática da educação é a capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela via social em cada contexto histórico determinado”. Assim, entendemos que a nossa escola tem clareza do sujeito que queremos formar, com a proposta mediadora de educação não só com perspectivas de identidade pessoal, mas com cidadania intercultural.

Esse entender que a educação para a cidadania intercultural pretende promover reconhecimento e valorização da diversidade, bem como oportunizar o respeito à comunicação, à interação social e à criação de identidade e sentimento de pertença comum à humanidade, tornou-se fonte de aprendizagem para todos.

Para Libâneo (2008), a educação intercultural requer que as decisões da equipe escolar sobre objetivos escolares e organização curricular reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais presentes na escola. E a atitude coletiva serve de base para que consigamos definir esse pluralismo cultural. Com uma proposta curricular de visão intercultural, ou seja, valorizadora do conjunto de significados que os alunos trazem para a escola, como os valores, as crenças e as demais formas, é possível transformarmos a postura anterior em nova postura, de melhor convívio escolar.

Gimeno Sacristan (1995) postula que uma prática intercultural tem o significado de reconhecimento do pluralismo cultural, de aceitação à presença de várias culturas e de desenvolvimento de hábitos mentais e atitudes de abertura e diálogo com essas culturas. Trata-se de mudanças na forma de pensar, refletir e agir em relação ao outro, que pertence ao nosso grupo, convivendo conosco, com suas singularidades, mas em atitude coletiva.

Vimos os sujeitos escolares envolvidos na construção de uma proposta cidadã para o convívio na escola. Compreendemos, assim, que o nosso papel é moldado por categorias, entre elas a decisória, que permitiu que organizássemos, planejássemos e liderássemos para uma prática reflexiva e democrática: a da mediação, promotora de um processo constitutivo de identidade pessoal e de cidadania intercultural.

Considerações finais

A proposta de mediação com perspectivas de identidade pessoal e cidadania cultural compreende um desafio que entende o conhecimento como uma fonte para a efetivação do processo de constituição do ser, que

vive em um espaço em que a gestão democrática é conquistada pelos sujeitos escolares.

Desta forma, nos envolvemos em uma prática educativa com o objetivo de qualificar a nossa trajetória de educação enquanto processo constitutivo de identidade e cidadania. Para tanto, partimos da reflexão conjunta, considerando o ensejo de alterarmos concepções enraizadas sobre gestão e estabelecermos novas formas de gerir para que os sujeitos escolares tenham o mesmo foco: a educação com qualidade.

Colocamo-nos no lugar de aprendizes e pesquisadoras, que apostam na educação pública e no compromisso de gestoras, que tomam decisões tendo consciência do coletivo democrático, ou seja, que têm comprometimento com a identidade pessoal e com a cidadania intercultural. Partindo daí a (re)significação à nossa gestão escolar foi dada pelo viés do reforço ao trabalho parceiro como princípio educativo. Compreendeu, assim, um trabalho com a construção de acordos para a boa convivência escolar pautados em princípios constitucionais de democracia e de igualdade social, os quais estarão detalhados no PPP que entrará em vigor no próximo ano letivo, tendo como arremetidas as vias do Programa Macromissioneiro.

Compreendemos a escola como espaço mediador, entendendo o conhecimento como uma fonte de efetivação do ser humano e, assim, de transformação social. O papel pedagógico da escola está atrelado ao político e todos os segmentos têm fundamental importância dentro do contexto de mediação. Pelo convívio escolar vamos transformando posturas, refletindo e agindo em relação ao outro, que pertence ao nosso grupo, percebendo que cada um tem suas singularidades, mas que na escola a nossa atitude tem que ser coletiva, ou seja, pela mediação vamos vivendo um processo constitutivo da identidade pessoal e de cidadania intercultural.

Referências

BARTOLOMÉ, M. Educar para una ciudadanía intercultural. *In*: BARTOLOMÉ, M. (Coord.). **Identidade y ciudadanía**. Un reto a la educación intercultural. Narcea: Barcelona, 2002. p. 131-161.

CABRERA, F. A. **Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural.** In: BARTOLOMÉ, M. (Coord.). **Identidade y ciudadanía.** Un reto a la educación intercultural. Narcea: Barcelona, 2002.

FERREIRAN. S. C. **Gestão Educacional e organização do Trabalho pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural.** In: Silva, T. T.; Moreira, A. (Org.). **Territórios Contestados.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIBÂNIO, J. C. Uma escola para novos tempos. In: _____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

Construindo o projeto político-pedagógico

Ilida Baccharin Matje

Rosane Scherer de Escobar

Adriane Jetzke

Introdução

Entendendo o projeto político-pedagógico como um processo de mudança que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo, sua construção pressupõe participação ativa, envolvendo, assim todos os segmentos escolares.

A reconstrução do projeto político-pedagógico (PPP) é um desafio e como tal deve ser vencido. Nele deverão ser silenciadas e resolvidas todas as inquietações que cercam o universo do cotidiano escolar. A partir dessas inquietações, foram ouvidos os segmentos da comunidade escolar, através de coleta de informações, questionamentos, pesquisas e reuniões.

Falar sobre o projeto pedagógico da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje leva – nos a refletir sobre esta conquista que foi registrada na constituição de 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual define como princípio a gestão democrática do ensino público. Neste contexto, tem-se a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola

e da participação da comunidade escolar nas decisões que tenham a ver com o cotidiano escolar.

O processo de construção e implementação do PPP, como um instrumento de gestão democrática, precisa da participação ativa da comunidade escolar, entendida como participação dos pais, alunos, funcionários e professores. Projetar significa intervir nas realidades futuras, possibilitando que ideias se tornem reais e se transformem em atos motivacionais, racionais e passíveis de serem implementados.

Assim, pensar em projeto pedagógico pressupõe planejar, discutir, tomar decisões, as quais deverão necessariamente nortear o tipo e a qualidade da escola e da educação que nela se dará. Ele busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com sentido explícito e compromisso definido coletivamente. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população.

É preciso salientar que o projeto político-pedagógico da escola é situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se deseja para esta sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, pais, funcionários, alunos e demais interessados em educação.

Construindo o Projeto Político-Pedagógico

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originam-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que têm norteadas as políticas governamentais. Nesse contexto, e partindo do pressuposto de que a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, a ela cabe então definir que tipo de cidadão deseja formar, que mudanças são necessárias nesta

sociedade, as quais serão realizadas pelas mãos deste cidadão que a escola formará. Assim, nessa busca de atuar na transformação e no desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a concretização deste objetivo. E isto se traduz na construção do Projeto Político-Pedagógico.

O homem tem saberes e conhecimentos que constituem o patrimônio cultural e social da humanidade. É pela prática constante do diálogo com outros sujeitos, que acontecem os intercâmbios, os confrontos, os consentimentos, possibilitando construções e reconstruções de práticas sociais. E é nessa prática de diálogo, enquanto coletivas negociações culturais, que decisões podem ser tomadas para articular um projeto pedagógico.

E este deverá atender às demandas da comunidade e servirá de diretriz orientadora das ações, expressando o ideal, deixando clara a concepção de homem, de sociedade, de educação, de conhecimento, os quais construirão a identidade da escola.

Ao construir o seu projeto pedagógico, tem a escola delineado o percurso que levará ao alcance de seus objetivos. Neste contexto, democratizar a gestão e construir o projeto político-pedagógico é partilhar decisões com a comunidade escolar. Isso traz para a escola as mesmas dificuldades da convivência democrática, pois as pessoas não estão acostumadas a trabalhar com divergências. É preciso então, exercitar a participação, pois só quando as pessoas participam, explorando possibilidades, respeitando e expandindo limites, há o fortalecimento da autonomia da escola.

Conforme Padilha (2003), o processo de mudança e de antecipação do futuro, pressupõe uma construção participativa em que haja a colaboração de todos os segmentos da escola, na qual se estabelecem os princípios, as diretrizes e as ações a serem desenvolvidas na escola para promover as transformações necessárias.

Mas ao participarmos e discutirmos a construção do PPP é comum encontrarmos muitas dificuldades, o que pode até provocar desalento. Desta forma as faltas de apoio de muitas famílias, que, em face de seus problemas ou dificuldades, desajustes, de estruturas, não participam efetivamente da vida escolar de seus filhos; as querelas internas, como a

resistência de parte do corpo docente e alguns funcionários ao comando ou sugestão da equipe diretiva; as carências de recursos e materiais que quase sempre imobilizam os grupos e seus projetos contribuem para dificultar as reflexões sobre o projeto político-pedagógico, completando com a convivência com a indisciplina dos alunos, a violência, entre outros problemas.

Estas resistências significativas tornam o desafio maior ainda. E é preciso então imbuir nas pessoas, que todos são escola, que o processo não pode ser individualizado. O maior desafio da escola em relação ao envolvimento da comunidade escolar em suas decisões, é fazer com que esta seja participativa, pois a escola oferece a possibilidade dos pais participarem de decisões, mas muitos se comprometem timidamente com essa participação. E é essa participação que compartilha direito e deveres, que tornam uma gestão escolar verdadeiramente democrática com o eixo central na aprendizagem do aluno.

Parceria para trabalho em equipe já existe, mas ainda é preciso maior integração entre família e escola.

Aliado a estes fatores ainda há a falta de motivação, a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de recursos financeiros e humanos, o descaso na qualificação dos profissionais, o comodismo de alguns, representam, muitas vezes, as causas do não envolvimento ou da não participação ativa nas atividades do processo escolar por parte dos educadores.

O projeto pedagógico, representando os anseios da comunidade escolar, deve ser entendido como um processo que inclui a discussão sobre a mesma, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da noção de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.

Qualquer projeto pedagógico deve estabelecer quais as necessidades sociais, de acordo com a sociedade e momento histórico onde se inclui. Ou seja, a importância do contexto social em que o movimento de aprendizagem se estabelece, no âmbito da relação do homem com o mundo e na objetivação do homem com o mundo do trabalho. Este posicionamento vai permitir a construção do conhecimento como missão

da escola e se dará pela inter-relação dos sujeitos envolvidos – gestores e equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade externa – em um processo sem determinantes hierárquicos, mas de acordo com as diferentes esferas de responsabilidades.

Entretanto, deve-se ter em mente, durante o processo de definição do projeto, que a interação social por ele pretendida não parte de interesses apenas individuais ou locais e, sim, vinculados a um contexto maior, aquele de sociedade emancipatória do sujeito. E este potencial emancipatório precisa ser desenvolvido, pois é sabido que o sujeito não é passível de adestramento; ele por sua própria característica criativa, busca burlar todos os mecanismos que pareçam repetitivos e descontextualizados. O ser humano é imprevisível e é na imprevisibilidade que o torna articulador de seus conhecimentos, instintivamente direcionados para uma utilidade imediata ou não. Por outro lado, a sociedade está em constante evolução, na chamada era da informática, da robótica e do espaço virtual, o que justifica a característica do conhecimento como produto transitório que se transforma permanentemente. Assim cabe ao projeto pedagógico democratizar o conhecimento em uma rede de relações significativas, propiciando aos seus agentes transformadores – alunos e/ou professores – comungarem seus saberes.

A escola e a comunidade são realidades complexas, cada uma dentro da sua especificidade. Nesse sentido, o processo de construção do projeto político-pedagógico não é algo que se realiza com facilidade e rapidez. Pois o desenvolvimento e o acompanhamento desse projeto exigem espaço e tempo para análise, discussão e reelaboração permanentes, assim como um ambiente institucional favorável, que assegure condições objetivas para a sua concretização.

Em todo esse processo, deve-se ter clara a importância de conhecer os educandos: como a escola está trabalhando para atendê-los? Quais os dados relativos ao desempenho escolar? Quais as principais dificuldades na aprendizagem? Como está sendo o trabalho dos professores e especialistas que atuam na escola, a ação dos trabalhadores não docentes, a atuação dos pais ou responsáveis e seus respectivos papéis num conjunto? Trata-se de refletir, cotidianamente sobre a qualidade do trabalho que a escola está realizando. Fazer uma escola coerente é,

sobretudo, planejar coletivamente os rumos, anseios, ideais que darão vida ao projeto político-pedagógico.

Na reconstrução do PPP da escola procurou-se envolver todos os segmentos, isto porque a participação de todos é imprescindível visto a escola ser democrática e aberta a todos os pontos de vista. Neste sentido, o maior desafio tem sido imbuir nas pessoas, que todos são escola, que o processo não pode ser individualizado, e que as decisões devem ser pautadas no conhecimento científico e na pluralidade de ideias, com ações homogêneas e globais, exigindo avaliação constante e fomento de novas experiências. Mas o que mais importa é que toda construção deve ser participativa, coletiva, dinâmica e democrática, pois é preciso sonhar, no sonho projetar no projeto realizar e dar continuidade, porque o ser humano nunca pode acomodar-se, devendo buscar sempre novas opções para que efetivamente ele possa ser sujeito de sua história e agente de construção da cidadania.

Neste contexto um dos grandes desafios do gestor, é a elaboração do projeto político-pedagógico da escola como uma construção coletiva e participativa. Este foi o desafio que, como gestores, enfrentamos para a sua elaboração. Este desafio foi angustiante, mas ao mesmo tempo aprimorador, reflexivo. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Carlos Kruehl, situa-se num município pequeno, numa região remanescente dos Sete Povos Guaranis, por isso mesmo impregnado de histórias e de exemplo de sociedade ideal. O município de Entre-Ijuís tem na agricultura sua principal fonte de renda. A escola tornou-se, nos últimos tempos, um corredor escolar, isto é, devido às constantes safras frustradas, há uma migração muito grande da população para outros municípios, especialmente os da região moveleira. Ao escassear as vagas para trabalho nestes municípios, essa população volta para casa e invariavelmente para a escola. Os recursos financeiros da escola são pequenos, porém os vários segmentos fazem o possível para mantê-la em funcionamento permanente.

O processo de construção do projeto político-pedagógico visou não apenas atender a uma determinação legal, mas evidenciou uma reflexão mais ampla de constituir uma escola pública de qualidade. Este exigiu, além da participação efetiva de todos os segmentos, disciplina,

organização e dedicação dos envolvidos para um trabalho que, em todos os momentos de seu percurso, envolveu discussão e tomada de decisões. Como diz Gadotti (1998, p. 18):

O projeto da escola depende da ousadia de seus agentes, partindo sempre do seu cotidiano e do seu tempo-espço, ou seja, do contexto em que a escola está inserida; o mesmo deve ser constituído de forma interdisciplinar, considerando que este é um momento de renovação da escola.

Sabe-se que a efetiva realização do projeto político-pedagógico das escolas ocorre e se evidencia por meio de ações e atitudes que levem à melhoria contínua da qualidade na educação, a partir de um trabalho compartilhado em equipe, com participação de todos os membros da comunidade escolar interna e externa.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Carlos Kruel o processo de construção deu-se da seguinte maneira. Primeiramente elaborou-se um questionário, com o intuito de ter em mãos números, índices relativos ao universo dos pais dos alunos quanto à escolaridade, profissão, localização..., entre tantos, dados tabulados e decodificados em forma de gráficos, para melhor visualização.

Também os pais e/ou responsáveis foram questionados quanto aos aspectos positivos e negativos e a utopia de escola ideal, sob suas óticas.

Analisando os dados percebe-se que a escola está caminhando no rumo certo, pelo menos na visão da maioria dos pais e/ou responsáveis. Como ponto negativo marcante, percebe-se a ausência de monitor para o laboratório de informática na escola, item salientado por muitos pais, o qual nos faz refletir sobre que cidadão realmente está formando, se a inclusão digital não faz parte ainda do cotidiano escolar. E também a cobertura da quadra, que foi citada muitas vezes nos questionamentos.

Nos pontos positivos observou-se que uma parcela expressiva dos pais e/ou responsáveis tem boa imagem da escola, salientando que há uma boa educação, boa administração, um ambiente familiar, gabinete odontológico com o profissional atuando, professores qualificados, boa biblioteca.

E no item “escola ideal”, questionou-se a utopia da escola perfeita, a qual segundo os respondentes, seria, conforme uma grande maioria salientou, a de turno integral, com mais participação dos pais, com oficinas de arte, dança, línguas, com inclusão digital, nada de violência. Como diz Vasconcellos (2002, p. 21):

O projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência de descentralização. E, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

E isto só acontece em igualdade de oportunidades para colocar-se, para falar, concorrendo para um ambiente democrático, lugar do divergente, da diversidade, da explicitação interativa das vontades e vozes coletivas, da pluralidade de possibilidades. Daí a necessidade e importância da construção da proposta pedagógica da escola pelos educadores que nela atuam. Isso significa resgatar a escola enquanto espaço público, pelo processo da discussão aberta e séria, que recupera a capacidade de reflexão por parte dos professores, alunos e pais no interior dos coletivos pluralmente organizados e com identidades próprias.

A escola, assim, institui o princípio e a prática de que todos os integrantes do processo educativo têm a capacidade de ouvir e serem ouvidos e a disposição de participar da livre discussão, na busca da elaboração das propostas pela explicitação conjunta de todas as concepções.

Considerações finais

Construir um projeto pedagógico de escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes do interesse comum e historicamente requeridas.

Não existe, na construção do projeto político-pedagógico da escola, um ponto ótimo (final), senão pontos de partida sempre renovados, ritualizados e ampliados em sintonia com o mundo vivido numa incessante busca de significados novos para viver. Assim, o projeto pedagógico deverá estar sempre em construção.

E estando sempre em construção o PPP cria as possibilidades de definição de metas coletivas que possam conduzir à busca da elaboração de um “patrimônio ideal comum”, fazendo com que se tenha um trabalho de construção, sempre respeitando os princípios democráticos, num espaço privilegiado (escola) de encontro com o diferente. O projeto pensa a escola como um todo, inserida numa sociedade, num determinado tempo e espaço, buscando sempre a consciência dos problemas e as possibilidades de solucioná-los.

Partilhando a gestão com a comunidade, a escola finca raízes, vai buscando soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, e conquista, aos poucos, autonomia para definir seu projeto.

Ainda que a realidade demonstre que há inúmeros problemas a superar para que a população usufrua de uma educação de qualidade, mudanças começam a ser vislumbradas nos processos políticos, no sentido da participação. Saímos de uma tradição histórica de centralização das decisões para nos defrontarmos hoje com outra realidade, manifesta na valorização do local como espaço de decisão.

Portanto, o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, como um instrumento de gestão democrática, não pode prescindir de participação ativa dos atores locais: comunidade escolar, gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade.

É claro que ainda há desencontros, discordâncias e resistências às mudanças, mas tudo é considerado, as indiferenças são relevadas e continua-se procurando, a partir da sustentação e colaboração de cada um, extrair o melhor para a contribuição do crescimento de todo grupo.

Dessa forma, podemos concluir que o projeto político-pedagógico vem contribuindo na construção da autonomia das escolas, uma vez que leva a comunidade escolar a participar de seu planejamento. O projeto possibilita, assim, a organização do trabalho da escola calcada

na participação coletiva e instituindo práticas democráticas no cotidiano escolar.

Referências

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica. O projeto pedagógico da escola**. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, Ano VII, n. 25, fev. abr. 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

A influência da estrutura física no ensino aprendido

Janice Rosane Antes¹

Lisete Pinto²

Maria Lourdes de Almeida³

Nilsa Rudek⁴

Regina Theobald⁵

Introdução

Numa era de tanto avanço tecnológico e da informação nos perguntamos: Como a escola sobrevive sem a transformação do seu modelo conservador estrutural, disciplinar, arquitetônico e de distribuição do poder? A resposta sem dúvida é que, também existe um modelo e mecanismo político que sustentam a reprodução e a mantém na

¹ Pedagogia Séries Iniciais – Especialização: Pedagogia Gestora: Administração, Orientação e Supervisão Escolar – Secretaria Municipal de Educação, Cerro Largo/RS. E-mail: janirosantes@hotmail.com.

² Pós: Educação Ambiental – Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Reinaldo Haupenthal, Cerro Largo/RS. E-mail: lisetepinto@gmail.com.

³ Letras – Pós: Interdisciplinaridade e Gestão Escolar: Orientação, Supervisão e Administração. Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José Schardong, Cerro Largo/RS. E-mail: mlhalmeida@hotmail.com

⁴ Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais – Escola Municipal de Educação Infantil "Bem-me-quer", Cerro Largo/RS. E-mail: nilsarudek@hotmail.com.

⁵ Artes Práticas: Educação para o Lar – Escola Municipal de Educação Infantil Irmão Ambrósio, Cerro Largo/RS. E-mail: reginatheobald@gmail.com.

dominação. Mas mesmo assim fica a interrogação: e como a parte pedagógica dá conta pensando na de ontem ou de um século, pois pouco temos a diferenciá-la? Portanto, é preciso buscar elementos que o justifiquem: corredor, carteiras, pinturas, filas, autoritarismo, para que possamos avançar na qualificação educativa.

Como gestoras constatamos que muito se tem avançado nos estudos e ações acerca dos desafios educacionais contemporâneos, mas poucos remetem à reflexão do papel pedagógico do espaço físico escolar e sua transformação por aqueles que o constroem e ocupam. O espaço da escola permanece, assim, com um fim em si; muitos por ela passam, mas poucos delas se apropriam.

As escolas onde foram realizadas as observações acerca da falta de espaço físico foram edificadas e inauguradas em períodos históricos bem diversos, entre os anos de 1980 a 1992, e todas passaram por reformas e obras de ampliação para atender à demanda pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dentre as escolas observadas, atualmente, duas oferecem Educação Infantil (creche), uma Ensino Fundamental – Educação Infantil e Anos Iniciais e uma delas Educação Infantil e os dois segmentos do Ensino Fundamental. Os níveis de ensino nas escolas em questão se estendem desde a creche ao Ensino Fundamental dos nove anos. Porém, cabe destacar que não há nos prédios instalações adaptadas para atender às peculiaridades das diferentes faixas etárias que convivem nestes espaços.

A contribuição deste estudo levará a pensar e compreender o espaço escolar com outros modos de existir e propor uma nova concepção histórico-social da espacialidade, onde o mundo, o espaço e o ser humano tornem-se inerentes à práxis pedagógica, reduzindo a distância entre o discurso daqueles que constroem as escolas e o daqueles que as ocupam.

Também, neste contexto torna-se relevante valorizar o papel do gestor como parte deste processo, por ser ele considerado o maior responsável por acertos ou erros na constituição da estrutura física e pedagógica do espaço escolar e, portanto, testemunha concreta da busca permanente para superação dos desafios da organização desta espacialidade.

Desenvolvimento

O espaço escolar educa, pois, a relação entre usuários e espaço físico vai além do formal. Nele está representada sua dimensão simbólica e pedagógica e através da sua arquitetura podemos ler e interpretar a História da Educação e, ao mesmo tempo, a própria história dos poderes.

A este espaço que comunica, mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo, que varia em cada cultura e que é um produto cultural específico, não só das relações interpessoais, mas também dos ritos sociais; a simbologia das disposições dos objetos e dos corpos; a sua hierarquia e relações (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Portanto, o conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado com um espaço, que por sua natureza, destina-se à transmissão dos conhecimentos e valores de um determinado tempo. Assim, refletir esta cultura e sua produção no ambiente pedagógico é uma necessidade e um avanço. Contudo, não seja este o foco deste estudo, muito menos um conceito simples de se abordar, nem uma breve discussão sobre suas representações: como se forma e qual seu papel social, porém qual a relevância na formação dos espaços físicos será fundamental?

A cultura por sua própria natureza é resultado da interferência do humano no mundo, e por intermédio desta ação transformadora consciente, altera a realidade de modo a moldá-la às suas necessidades, reinventando o ambiente humano. Esta lógica das transformações e produção do conhecimento que também se aplica na visão da cultura escolar é definida por Julia (2001, p. 10-11) como: "O conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...], que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Estes conjuntos de normas que determinam a ocupação e construção dos espaços escolares deveriam existir como forças para possibilitar ao ser humano o acesso ao conhecimento e informações necessárias para produção destes novos espaços e produção da sua própria cultura escolar.

Esta cultura que comunica com seus ocupantes e se articula em torno do conhecimento e saberes deveria também garantir espaços de diálogo para valorizar a pluralidade cultural e reconhecer os sujeitos nela inseridos. Percebemos e reconhecemos a escola como um espaço educativo e acreditamos nesta relação com o conhecimento e com a socialização; e assim constituído, buscamos a valorização da cultura escolar. Contudo, mesmo partindo desta consciência, reconhecemos também que a escola não oferece condições de discussão para questões inerentes às transformações necessárias do espaço, não se abre aos assuntos do interesse coletivo e não é um local interessante e prazeroso ao aluno.

O espaço da escola não é apenas um território, que guarda alunos, professores, livros, mas é um lugar de aprendizagem. Há uma docência neste espaço, ele caminha com a dinâmica social: gera ideias, sentimentos, busca o conhecimento, além de ser alegre, aprazível e confortável.

O desafio de levar os sujeitos a tornarem-se parte da produção pedagógica, individual e social e resgatar a dimensão pedagógica do espaço social escolar significa compreendê-lo por sua natureza política e pedagógica. De acordo com pensamento de Cortella, as representações do espaço escolar estão permeadas por duas ordens “os produtos materiais (as coisas) que estão impregnados de idealidade e os produtos ideais (as ideias) que estão entranhadas de materialidade, esta treliça de elementos: físico, humano e ambiental ao serem interpretados passam a ter um significado maior, o qual chamamos ‘conhecimento’” (CORTELLA 2004, p. 44).

Esta bagagem pedagógico-cultural quando construída num processo de interação e na intensificação das relações, de forma crítica e participativa, acaba por determinar as mudanças e gera a riqueza necessária ao trabalho pedagógico. Na verdade, este modelo de prática social pedagógica é considerado um avanço para a transformação do espaço escolar, mas, ao mesmo tempo nos deixa uma pergunta: Em que medida as condições sociais, políticas e econômicas, deliberadas às escolas e seus líderes, permitem esta transformação social com a devida autonomia?

Na ótica dos pesquisadores, este processo de relações interdependentes e de construção coletiva, ainda é uma limitação

educacional e aponta para a missão da gestão escolar como conciliadora deste desafio, deixando clara a necessidade de superação da visão fragmentada das demandas burocráticas e pedagógicas.

Sabe-se que o gestor é cada vez mais possuidor de tarefas complexas e que em seu cotidiano passa por diferentes gestões: do espaço, dos aspectos legais, dos recursos financeiros, da interação com a comunidade, Secretaria de Educação e das relações interpessoais. A grande maioria das ações são conduzidas por critérios objetivos e técnicos próprios das políticas públicas, da escola e sua gestão, a qual desenvolve um processo pedagógico fragmentado na estrutura e organização do espaço escolar.

Esta fragmentação que limita o avanço pedagógico dos espaços e tempos escolares por não o entender na sua totalidade, é superada, segundo Nietzsche, pela desconstrução deste pensamento racionalista que separa sujeito e objeto, pois no seu entendimento a espacialidade é parte de um todo: sujeito, objeto, razão, instinto, interior e exterior. Para ele o mundo se constrói e torna-se o que é por forças que chama de “Vontade de Potência”. Este pensamento que conduz a educação para numa nova possibilidade, leva a compreender o humano, o espaço e suas íntimas relações, tendo como finalidade construir caminhos que não necessariamente sejam caminhos a ser percorrido por todos (NIETZSCHE, 1999, *apud* LOPES; CLARETO, 2007).

Como se pode observar, esta orientação deixa clara a diretriz da escola em termos dos objetivos e da concepção significativa do espaço escolar e elementos delimitadores e potencializadores das dinâmicas que se estabelecem nos espaços. Os discursos pedagógicos e os documentos oficiais ressaltam a demanda pelo trato em torno de questões ambientais. Porém nas escolas observadas não há, em sua grande maioria, espaços para vegetação, hortas ou projetos ambientais. Cabe repensarmos a construção de novas sensibilidades e novas formas de sociabilidade que valorizem a convivência harmoniosa com o ambiente.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito às condições básicas para higiene no ambiente escolar. Acreditamos que a tarefa de discutir saúde é de todos os segmentos da escola. Contudo, as condições físicas encontradas não permitem a concretização de preceitos fundamentais de

higiene. Em uma escola em especial, as instalações de banheiros para alunos são insuficientes; e em outra as instalações são inadequadas para a Educação Infantil.

A respeito destas observações, cabe destacar, que todo o espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de forma positiva ou negativa. O espaço condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Se a escola não oferece espaço higiênico, tratado com cuidado estético, com áreas verdes e agradáveis aos sentidos, a criança não se sentirá estimulada a desenvolver relações saudáveis e equilibradas com o ambiente, com o outro e consigo mesma.

A política da educação inclusiva parece estar presente nos discursos e documentos oficiais e acadêmicos. Das quatro escolas observadas, apenas duas contam com instalações em condições mínimas para atender à clientela que necessita de atendimento especial. A arquitetura tem sido uma barreira para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva.

Piaget (1970), em suas teorias sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, remete à valorização das primeiras experiências espaciais como fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. A escola deveria, diante deste entendimento, ser espaço rico em termos de estímulos para experiências espaciais, oferecendo toda uma infraestrutura compatível com o desenvolvimento global do aluno. Neste sentido, a carência e a precariedade de espaços e instalações para aulas, atividades recreativas, movimentos corporais, experiências estéticas, estão comprometendo o trabalho pedagógico em nossas escolas; e em especial nas escolas que oferecem apenas a Educação Infantil.

Discutimos constantemente novas maneiras de organizar a escola, e destacamos o papel da intervenção possível dos professores nesse processo, que como sujeitos sociais praticantes, de fato, participam ou deveriam participar também, da instituição e da consolidação de novas práticas escolares. Também pensamos que, em relação às questões que dizem respeito às condições de ensino, logo, de trabalho, os docentes deveriam buscar mecanismos de intervenção, tanto no cotidiano, como em processos de discussões mais amplas no campo político e social.

Esta colaboração significativa mostra que os gestores percebem que estes lugares são determinados e também determinam os modos de ensino e aprendizagem, e que, portanto, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

Outro aspecto importante do espaço físico é reconhecer a importância da formação do gestor para administrar esta obra eternamente inacabada, portanto, perceber como atua o gestor na sua função principal no âmbito da escola, responsabilidade democrática e pedagógica. Nesta perspectiva, o gestor atua na organização do espaço escolar, mas, apesar dos esforços, acaba por executar normas de uma cultura instaurada e seguindo modelos instituídos.

Esta percepção dos gestores quanto à estrutura educacional, sempre muito questionada nas literaturas do caráter formalista, burocrático e centralista do poder e da autoridade na escola pública, que mantém o mesmo através de nova roupagem, propõe ao gestor, seus ocupantes e poder público a necessidade de considerações quanto à transformação social do ambiente escolar, mas o que se observa é a falta de preocupação com esta problemática social do contexto pedagógico, que leva a categoria dos gestores a aceitar algumas destas questões como naturais, portanto, permanecem na mesma estrutura organizacional e a cada dia aplicando maiores esforços.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi verificar qual a concepção de espaço físico escolar de gestores de 04 escolas urbanas do município de Cerro Largo. Esta palavra espaço físico precisa ser intrínseca ao saber escolar. Neste sentido é preciso que se rompam algumas compreensões equivocadas para que não permaneçamos discursando numa dimensão social e democrática e construindo prédios escolares numa dimensão racional, formal e institucionalizada.

Com isto não queremos dizer que o único responsável por esta escola transformada é o poder público, pois sabemos o quanto o trabalho

deve ser coletivo, mas sim enfatizar que é preciso ao se pensar os espaços escolares, seus objetos e sua localização, que os arquitetos, os engenheiros, equipes técnico-administrativas, secretarias, iniciativa privada conversem com os pais, os professores e os gestores destas escolas, principais interessados na transformação e ressignificação do espaço físico escolar, para que, ao sentirem-se pertencentes a esta construção social, possam, daí sim, nas mãos do gestor envolver a comunidade na tarefa de manutenção e conservação, fazendo deste patrimônio uma responsabilidade coletiva e individual.

Pode-se afirmar que a estrutura física de uma escola é um equipamento de suma importância para aumentar o crescimento de um país, seja no âmbito cultural, social ou econômico, principalmente nas nações em “processo de desenvolvimento”, onde se verificam desigualdades socioeconômicas acentuadas.

A necessidade de se promover o alcance dos padrões mínimos de funcionamento em todas as escolas públicas resulta de uma visão mais ampla acerca da universalização do ensino: não se trata apenas de garantir às crianças e aos jovens as oportunidades de escolarização, é necessário trabalhar para se garantir oportunidades de aprendizagem. Desta maneira deve-se ter uma preocupação com os padrões mínimos para o funcionamento de uma escola que são formados por insumos do tipo: instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos, currículo e gerenciamento.

Quando se fala em instalações físicas refere-se ao ambiente físico escolar, composto pelo espaço educativo, pelo mobiliário e pelo equipamento escolar. A falta de infraestrutura, a inexistência de projetos arquitetônicos adequados e viáveis, a falta de recursos públicos e até mesmo a utilização de instalações inadequadas dos prédios escolares são problemas reais enfrentados por grande parte das escolas públicas brasileiras.

O homem é um ser em permanente relação com o meio e as coisas que o cercam. Nas edificações escolares, mais do que em qualquer outro espaço, é importante que o equipamento, o mobiliário e as dimensões dos ambientes sejam adequados às pessoas que os utilizam.

No caso particular da estrutura física da escola, acreditamos que a falta de conforto, em todos os seus aspectos, influi no desempenho dos alunos em aula, tanto em termos de saúde como em termos de aprendizado. O estudo correto do ambiente escolar pode ajudar a criar espaços adequados do ponto de vista térmico, acústico e com boa luminosidade propícia às atividades que ali serão desenvolvidas; e dar uma estrutura mínima como água potável e merenda escolar.

Contudo, a estrutura física é de grande importância para o ensino e aprendizado, pois, quanto mais conforto o aluno tiver melhor será o seu rendimento psíquico, intelectual, social e até futuramente econômico.

Referências

- CORTELLA, Mario Sérgio. **Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos**, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 44.
- DIDONET, Vital. **Texto programa Salto para o Futuro**, Escola do sonho à realidade, Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. São Paulo, 2002. p. 37.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996., p. 62.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LOPES; CLARETO, 2007 organizadores, **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2007.
- PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

Análise das dificuldades de aprendizagem no processo pedagógico: intervenções pedagógicas

Roselie da Silva Londero

Eliane KräulichTizotti

Arlete Fátima Dalmaso da Silva

Janete Mariasinha Hossa dos Santos

Introdução

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira propõe a qualificação profissional e política dos professores e outros trabalhadores em educação enquanto protagonistas do processo. A qualificação ocorre em diversas dimensões, principalmente nas aprendizagens social e científica dos envolvidos no contexto escolar, visando à Melhoria da Qualidade do Ensino.

Inúmeras reflexões críticas acerca das práticas dos gestores foram realizadas, possibilitando uma compreensão da conjuntura atual, garantindo o direito universal a Educação de qualidade científica e social, propiciando a reconstrução de novas práticas pedagógicas no educandário, objetivando identificar os problemas de aprendizagem do Ensino Fundamental, bem como as ações de intervenções pedagógicas

a partir da premissa de que a educação é, antes de tudo, um direito de todos, sem qualquer discriminação.

Contudo, sabe-se que esse direito nem sempre é respeitado uma vez que ainda que garantido o acesso, não se tem garantido o direito de aprender de todos os alunos. Assim após diagnosticar os problemas com relação às dificuldades constatou-se que nas séries finais do ensino fundamental e em especial no 6º ano apresentou um baixo desempenho durante o bimestre ocasionando sérios problemas de aprendizagem. São alunos que estão sujeitos ao fracasso escolar antes mesmo que se esgotassem todas as possibilidades didático-pedagógicas na construção do conhecimento.

Assim, como gestores educacionais procuraram-se proporcionar condições para que todos os envolvidos no contexto educacional refletissem sobre sua prática, ajudando-os a compreender o contexto de sua ação docente, buscando vislumbrar a importância de seu papel como educadora luz de uma concepção de educação comprometida com os processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento e de participação efetiva na formação integral do educando. Para que esta proposta se concretizasse, na prática, foi necessário democratizar a gestão escolar, permitindo a participação e o envolvimento de todos no processo educacional, oportunizando práticas que assegurem um ensino eficiente, na certeza de que a competência está ligada ao conhecimento da escola e do processo educativo que se efetiva em seu cotidiano, refletindo sobre as melhores condições de estudo e trabalho oferecidos pelo próprio sistema escolar.

Foram oportunizadas reflexões acerca das práticas pedagógicas, através da realização de reuniões pedagógicas, formações buscando aperfeiçoá-las e viabilizando a capacitação docente, possibilitando que a escola se organize e ofereça condições para a melhoria da aprendizagem e conseqüentemente, assegurando o sucesso e a permanência de todos os alunos.

Dificuldades de aprendizagem x intervenção pedagógica

Atualmente, os educadores enfrentam problemas relacionados à aprendizagem dos alunos que apresentam muitos sintomas durante o percurso escolar, chegando muitas vezes ao fracasso escolar, ou seja, reprovações, evasões ou até tentam concluir a etapa de escolarização avançando com grandes problemas na leitura, escrita e até mesmo nos conceitos fundamentais da matemática. Assim é muito importante que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se sintam responsáveis pela investigação das possíveis causas do não aprenderem significativamente dos alunos e buscar ações interventivas.

Inúmeros são os problemas de aprendizagem que vão surgindo durante o processo da construção do conhecimento, e muitos pressupostos podem ser levantados; entre eles, podem-se destacar alguns sintomas do não aprender:

- A desmotivação para o aprendizado causado pela ausência de vínculos afetivos na relação professor/aluno;
- Problemas de origem neurológico, pedagógico ou emocional ou social perpassando todas as situações de aprendizagem.

Todo esse processo de investigação do problema apresentado foi desenvolvido através do Atendimento Educacional Especializado com uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentavam problemas de aprendizagem para poder diagnosticar quais eram os problemas, bem como as causas do não aprender; e consequentemente buscar possíveis soluções, ou seja, o que fazer e como fazer diante da situação demonstrada nos resultados da análise de todo contexto escolar.

Após esse trabalho inicial tendo um olhar de escuta no ambiente escolar foi possível apontar alguns sintomas que interferem no não aprender dos alunos da escola, ou seja, os aspectos relacionados ao pedagógico, emocional, cognitivo e o social perpassando todas as situações. Também cabe ressaltar a importância de realizar um trabalho

com um olhar psicopedagógico para melhor entender as dificuldades de aprendizagem e buscar soluções.

Dessa forma, a escola como sendo o lugar do conhecimento sistematizado, procurou intervir com estratégias de ações interventivas no sentido de propor um novo olhar frente a esta diversidade com relação à construção do conhecimento; e para isto foi necessário compreendermos e até mesmo sabermos diferenciar alguns conceitos fundamentais entre: O que seriam dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, Transtornos de aprendizagem e alunos com deficiência? A partir daí organizou-se um plano didático pedagógico de recuperação da aprendizagem em turno inverso para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Propôs-se um trabalho com vivências práticas significativas através de jogos pedagógicos (ludicidade). Paralelo a este trabalho de ordem pedagógica em algumas situações procuraram-se outras redes de apoio para dar atendimento neuropediatra, psicóloga ou até mesmo fonoaudióloga. Os professores recebem orientações e acompanhamento através de adequações curriculares e todo suporte pedagógico necessário para compreender a situação apresentada e organizar novas estratégias de ações voltadas à melhoria do desempenho dos alunos.

A família tem responsabilidade nesse processo. Assim, a escola, a família e o próprio aluno são responsáveis pelo processo de aprendizagem. Partindo desta visão de corresponsabilidade e parceria, a escola busca construir uma solução prática para os problemas educacionais, pois o fato do aluno não aprender é um dos principais problemas educacionais brasileiros, senão o principal. O gestor de escola, neste sentido, articula, incentiva e mobiliza para que ocorra o sucesso na aprendizagem de todos.

Os resultados desse trabalho estão sendo positivos, pois constantemente os alunos são avaliados em sua caminhada e estão demonstrando um melhor desempenho em sala de aula através dos resultados nos gráficos de desempenho de cada componente curricular. Conforme Fernandez (2001, p. 24),

Não basta apenas o professor desejar que o aluno aprenda. O aluno precisa desejar aprender, sentir prazer em apropriar-se de sua autoria produtiva. É uma via de mão dupla. Aprendente e ensinante têm a responsabilidade compartilhada no ato de aprender.

Investigação situacional escolar: um instrumento para análise do desempenho escolar

A gestão da educação acontece e desenvolve-se em todos os âmbitos da escola e fundamentalmente, na sala de aula, onde acontece a prática pedagógica para que se cumpra com o papel social na formação dos educandos, ou seja, na formação para a cidadania. Considerando que a gestão escolar tem como função cuidar do ensino-aprendizado do aluno e para isto deverá proporcionar meios para melhoria do processo educativo, faz-se necessário estar em constante sintonia com todos os segmentos da comunidade escolar para a construção de uma escola com qualidade de ensino onde todos tenham acesso ao currículo escolar. Dessa forma estabeleceram-se algumas estratégias de ações interventivas em relação aos problemas de aprendizagem; e entre elas destacamos:

- Identificar os principais problemas de aprendizagem no Ensino Fundamental através do levantamento de dados do baixo desempenho escolar de acordo com diagnóstico situacional e contribuir para melhoria do processo de aprendizagem dos alunos;
- Realizar triagem psicopedagógica com os alunos de todas as séries finais do ensino fundamental que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem;
- Definir e aplicar instrumentos de avaliação psicopedagógica que facilitem a investigação das dificuldades de aprendizagem;
- Estabelecer redes de apoio através da corresponsabilidade entre gestores/professor/família, psicopedagogo para a garantia do sucesso escolar;
- Estabelecer diálogo com a família para identificar a ordem dos problemas apresentados;
- Discutir com toda equipe gestora e professores os dados da avaliação e planejar as intervenções necessárias;

- Intervir com estratégias de ações interventivas no sentido de ter um novo olhar frente a esta diversidade com relação à construção do conhecimento;
- Realizar encaminhamentos necessários para avaliação clínica de alunos por uma equipe multidisciplinar;
- Reuniões participativas com alunos para análise de seu desempenho escolar;
- Monitoramento em parceria com a equipe gestora dos alunos com problemas de aprendizagem para avaliar seu desempenho em todas as disciplinas;
- Propor estudos sobre a construção do conhecimento e Metodologia para compreender como acontece a aprendizagem, bem como os estilos de aprendizagem para atender a todos os alunos, sob a ótica psicopedagógica.

Através das ações acima citadas, a escola conseguiu estabelecer uma interação com os alunos, professores e pais, e assim fazer um acompanhamento diário e específico na turma onde o índice baixo de desempenho era muito elevado.

Seguem algumas imagens de alguns gráficos de desempenho dos alunos que foram analisados com a comunidade escolar:

- Análise: 1º Bimestre: 12 alunos aprovados (54%) e 12 alunos com nota abaixo da média 60 (46%); 2º Bimestre: 13 alunos aprovados (59%) e 9 reprovados (41%); 3º Bimestre: 11 alunos aprovados (50%) e 11 reprovados (50%).
- Análise: 1º Bimestre: 7 alunos aprovados (32%) e 15 alunos reprovados (68%); 2º Bimestre: 13 aprovados (59%) e 9 alunos reprovados (41%); 3º Bimestre: 9 alunos aprovados (41%) e 13 alunos reprovados (59%).
- Análise: 1º Bimestre: 17 alunos aprovados (77%) e 5 alunos com notas abaixo de 60 (23%); 2º Bimestre: 14 alunos aprovados (64%) e 8 reprovados (36%); 3º Bimestre: 8 alunos aprovados (36%) e 14 reprovados (64%).

- Análise: 1º Bimestre: 17 alunos aprovados (77%) e 5 alunos reprovados (23%); 2º Bimestre: 14 alunos aprovados (64%) e 8 reprovados (38%); 3º Bimestre: 12 alunos aprovados (63%) e 10 reprovados (47%).
- Análise: 1º Bimestre: 14 alunos aprovados (64%) e 8 alunos com notas abaixo de 60(36%); 2º Bimestre: 12 alunos aprovados (63%) e 10 reprovados (47%); e 3º Bimestre: 14 alunos aprovados (64%) e 8 reprovados (36%).
- Análise: 1º Bimestre: 16 alunos aprovados (73%) e 6 alunos com notas abaixo de 60 (27%); 2º Bimestre: 18 alunos aprovados (82%) e 4 reprovados (18%); e 3º Bimestre: 14 alunos aprovados (64%) e 8 reprovados (36%).

Em todas as nove disciplinas da série ocorriam reprovações (baixo desempenho) e sempre com os mesmos alunos. Acompanhando através de avaliação diagnóstica percebeu-se que a maioria dos conhecimentos básicos os alunos demonstraram ter. Na observação psicopedagógica através de diferentes instrumentos, e em especial da observação do aluno na interação com as sessões lúdicas que foram proporcionadas, constatou-se que em muitas situações o aluno não consegue estabelecer relações com o objeto de conhecimento sendo necessário mediar para que consiga produzir ou representar algum conceito.

Verificou-se também como acontece o processo de construção do conhecimento através dos estilos de aprendizagem, e para tal foi necessário orientar os professores para que percebessem a importância de diversificar sua metodologia de trabalho e até a avaliação de seus conteúdos.

Em algumas situações analisamos, com a gestão escolar, os planos de estudos com o que estava sendo trabalhado em sala de aula e percebemos a necessidade de repensarmos nosso currículo escolar e construirmos nossa proposta curricular de acordo com as reais necessidades da comunidade escolar.

Todo esse trabalho de acompanhamento e monitoramento dos alunos com baixo desempenho continua sendo desenvolvido em 2014, sendo ampliado para outras turmas também.

Considerações finais

As dificuldades de aprendizagem referem-se a um conjunto de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho dos educandos e podem, em determinado momento da vida escolar, interferir no domínio de habilidades e rendimento do seu desempenho, resultando no não aprender.

Nesse contexto educativo surgem os desafios do educador, entre os quais podemos destacar o de mediar o conhecimento estabelecendo vínculos afetivos na relação professor/aluno para que o ensino se torne significativo, criando possibilidades para o aluno (re) significar o conhecimento. É necessário priorizar o desenvolvimento humano e o respeito às diferenças e proporcionar a construção do conhecimento do educando.

Esse trabalho só foi possível realizar através da ação conjunta da equipe gestora da escola que está preocupada com o sucesso na aprendizagem de todos os alunos. E para isto dispõe na escola de profissional especializado para avaliar e acompanhar durante o processo de ensino-aprendizagem visando ao avanço e crescimento de todos os alunos, bem como fazer os encaminhamentos, quando necessários, para uma avaliação clínica voltada ao melhor esclarecimento do problema apresentado.

Foram necessárias algumas orientações pedagógicas na busca por ações interventivas para superação das dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Primeiramente o olhar do professor frente a esta diversidade em sala de aula com relação à aprendizagem dos alunos no sentido de identificar habilidades e possibilidades, bem como estabelecer vínculos (relações) para que a aprendizagem fosse significativa. Da mesma forma foi realizado o acompanhamento didático-pedagógico no planejamento do professor para orientar e adequar o currículo escolar; rever a metodologia para atender a todos os alunos baseado nos tipos de aprendizagem; compreender como acontece a construção do conhecimento; tempo de concentração dos alunos; organizar materiais diversificados para vivências práticas no AEE para alunos público-alvo do atendimento especializado; mediar às

avaliações; produzir recursos (adequar materiais) conforme as situações e necessidades de aprendizagem; reformular o Regimento Escolar; reorganizar planos de trabalho e de estudos; reconstruir a Proposta Político Pedagógica.

Com propriedade, Alicia Fernández (2001) e Sara Paín (2005) nos dizem que para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendiz, e um vínculo que se estabelece entre ambos. É fato que a aprendizagem é considerada um processo que engloba os indivíduos em questão como um todo. É importante que o professor se perceba como facilitador do processo de aprendizagem, pois, quando a relação que estabelece com seu aluno é pautada no vínculo e no afeto, propicia a ele a oportunidade de: mostrar, guardar, criar, entregar o conhecimento; e permite que o outro possa investigar, incorporar e apropriar-se do conhecimento.

Dessa forma há uma relação que ultrapassa o nível acadêmico e permite que ocorra um olhar diferenciado em direção ao desconhecido. Quando este olhar permeado de afetos, em que os diferentes vínculos acontecem, há espaço para que o aluno seja ativo e autor do próprio conhecimento. Aí sim, há um despertar, uma vontade de apropriar-se do conhecimento. Há então um real aprendizado e o encontro efetivo de quem ensina com quem aprende. Este envolvimento dá a oportunidade para que haja um movimento na direção do desabrochar de cada um.

Enfim, a escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados – o aprendizado dos alunos. Porém nem sempre eles são positivos. Para evitar desperdícios de esforços e fazer com que os objetivos sejam atingidos, sabe-se que é necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco, neste caso na gestão da aprendizagem de uma forma compartilhada com todos os envolvidos na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. **As dificuldades de aprendizagem: O que são como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Projeto político-pedagógico: uma constante reflexão na escola

Maria Helena Justen

Vera Lourdes Brun

Introdução

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao Projeto Político-Pedagógico/PPP. A escola, enquanto espaço educativo, é por essência, lugar social da comunicação humana, reciprocidade e reversibilidade. A construção do PPP se faz vivenciando isso, pelo diálogo, pelo falar das aspirações e práticas relativas ao ensino-aprendizagem e ao fazer pedagógico global. Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico deve conduzir as práticas na escola, fundamentar e encontrar explicações para o processo educativo.

Diante deste contexto, o texto a seguir discute e apresenta o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, destacando sua organização para a prática pedagógica e integração entre os sujeitos da escola como estratégia básica para a organização daquilo que os professores e alunos fazem na escola, o que pensam, sabem e experimentam. Nessa reflexão destacamos a importância da formação do Programa Macromissionário, que contribuiu muito nas discussões, reflexões e aprofundamentos teóricos referentes ao Projeto Político-Pedagógico.

Projeto Político-Pedagógico: uma constante reflexão na escola?

A partir do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cada estabelecimento de ensino elabora e executa seu Projeto Político- Pedagógico (PPP). Mais que uma simples obrigação burocrática, o Projeto Político-pedagógico é um documento que pode estabelecer e traçar os grandes objetivos de uma escola. É considerado um **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

É praticamente um guia em que a escola se baseia; é aquele que indica a direção a seguir não apenas para os gestores e professores, mas também aos funcionários, aos alunos e às famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre qual caminho enfrentar, e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, ele precisa ser completo e abranger todos os aspectos referentes ao ensino-aprendizagem contemplando os seguintes tópicos:

- Intencionalidade (função social da escola) - A função social da escola é proporcionar espaços onde se aprende a conviver, respeitar, escolher, reconhecer valores, compreender e interagir na sociedade em que vive para que o educando seja um constante aprendiz e pesquisador.
- Concepções – De sociedade: conquista da liberdade de expressão, tanto na sociedade quanto na escola; valorização positiva das diferenças; ampliação dos espaços de participação e debate. – De escola: ser referência no processo de construção do conhecimento, comprometendo-se em desenvolver uma prática mediadora, trabalhando coletivamente na organização de um espaço reflexivo,

democrático, e capaz de oferecer condições para a promoção de sujeitos comprometidos.

- Diagnóstico – É conhecer a realidade na dimensão social da comunidade escolar.
- Relação com as famílias – É uma parceria através de reuniões de formação com as famílias para acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.
- Gestão Escolar – A escola organiza-se a partir de uma prática democrática e participativa, articulando a estrutura administrativa e financeira ao pedagógico.
- Currículo – É o caminho a ser percorrido, a organização dos conhecimentos, da metodologia, do processo de reflexão.
- Metodologia – A prática metodológica é através da pesquisa da realidade, e a partir desta constrói-se um grande tema para ser trabalhado por toda escola.
- Avaliação do aluno e avaliação institucional – É parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e ocorre de forma dialógica, contínua e participativa, sendo um processo diagnóstico e emancipatório que possibilita a avaliação do educando e da instituição escolar.
- Plano de ação – É o planejamento coletivo das metas e ações definidas para serem operacionalizadas pela escola.

Diante de tamanha importância a equipe gestora consultará o PPP sempre que houver necessidade, pois é uma importante ferramenta de planejamento. Sendo assim, “o PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo”, diz Paulo Roberto Padilha (2007, n.p.) diretor do Instituto Paulo Freire. É de conhecimento de todos que o Projeto Político-Pedagógico é uma espécie de “Constituição” para a escola. E devido à sua importância, o Programa de Formação Macromissioneiro, coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no ano de 2014, desenvolveu um Grupo de Trabalho (GT) sob a denominação “GT da GESTÃO”, para discutir e refletir questões relacionadas à gestão escolar na perspectiva da sua

democratização, envolvendo todas as escolas de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação. Estes encontros, que totalizaram 40 horas, ampliaram nossas compreensões para entendermos e criarmos mecanismos de planejamento com ações viáveis de concretização, ou seja, foi uma formação de contribuiu para a operacionalização do PPP.

Para que de fato se torne possível esta operacionalização, durante o Programa de Formação foram abordados conceitos relevantes para serem observados pela equipe gestora na sua prática de gestão, tais como: aprendizagem, conhecimento, a pesquisa como princípio educativo, interdisciplinaridade, educação em tempo integral, formação humana integral e escola como espaço de democracia. A partir das reflexões e estudos oferecidos pela formação Macromissioneira a equipe entendeu que é necessário e possível a escola ressignificar algumas concepções na construção do PPP, trazendo uma escola mais viva e possibilitando a construção de sua identidade para poder expressá-la no seu cotidiano. Os problemas da escola são os problemas da sociedade, a escola não é uma ilha, ela reflete a sociedade, pois vivemos uma época com diferentes questões no processo de ensino-aprendizagem, na escola, na sociedade, no conhecimento, e precisamos avançar para uma escola alternativa. Sendo assim, o PPP reflete o ideal e precisamos chegar ao aluno, criar mecanismos de planejamento e ações que sejam capazes de realização, fazendo a operacionalização do PPP.

Nossa escola ainda enfrenta algumas dificuldades, tanto na estrutura física quanto na pedagógica, porém procura atender aos anseios da comunidade promovendo a inclusão social, intervindo na formação de sujeitos capazes de comprometerem-se com as mudanças necessárias com o bem-estar comum. Desta forma, procura desenvolver uma educação cooperativa, superando a competitividade e democratizando o saber como um direito social. Nossas intenções estão comprometidas com um processo de construção do conhecimento que exige uma prática mediadora dos professores trabalhando coletivamente na organização de um processo reflexivo, democrático e capaz de oferecer condições para uma educação que promova sujeitos comprometidos.

O Instituto Cairu é um espaço educativo que desenvolve uma prática pedagógica que busca a superação da fragmentação, comprometida com

a transformação dos processos de construção do conhecimento e com a sabedoria, que oportuniza ao aluno a construção e a socialização de saberes, ações reflexivas e críticas. Por isso, essa escola entende que sua função social é ensinar os sujeitos para exercer a cidadania no contexto de uma sociedade complexa. A escola é o local para aprender, trabalhar, sonhar, criar, construir, ser feliz para crescer como ser humano. Nesse sentido, nos questionamos sobre quem são nossos educandos e como o PPP da escola pode de fato, contribuir para sua formação humana.

Nossos educandos do Instituto de Educação são sujeitos desafiadores, que vivem momentos históricos e buscam seus espaços, tornando-se para os educadores um desafio, um universo a ser compreendido e respeitado nas suas diferenças. Nosso PPP já aponta essa questão quando aborda que o ser humano precisa desenvolver características que o constituam como sujeito que pensa, observa, e exercita o amor e a ética do cuidado. Cabe a cada sujeito fazer a sua própria história, promover as mudanças necessárias e construir uma nova cultura, onde a felicidade possa ser sonhada e vivida por todos.

Também, no coletivo de educandos, encontramos aqueles que são pouco participativos, aflitos, inquietos, imaturos, porém, percebemos que estão em busca de algo, talvez de perspectivas de vida, de trabalho e de mais segurança para construir sua identidade.

Trabalhamos para que este educando tenha ideais e lute por eles com criatividade, reflexão e consciência, que seja pesquisador e comprometido com o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, fundamentado na qualidade humana, na cooperação e no respeito às diferenças.

É por isso que nossa escola tem por finalidade proporcionar espaços de relações coletivas, onde se torna possível aprender a conviver, respeitar, escolher, reconhecer e resinnificar valores e conceitos. Esses espaços levam os educandos a compreender e interagir na sociedade em que vive, constituindo-se assim um sujeito capaz de superar os conflitos existentes no cotidiano.

Também nos propomos a desenvolver uma prática pedagógica, que se constitua como espaço de participação onde o educando possa apropriar-se do conhecimento, construir saberes, compreender as

complexas relações que se dão entre o homem e o mundo, estimulado para ser um aprendiz pesquisador-articulador.

A gestão escolar deste Instituto de Educação é organizada a partir de uma prática democrática e participativa articulando a estrutura administrativa e financeira ao pedagógico. Segundo Heloísa Lück, “A democratização e a autonomia se tornam não apenas importantes, mas imprescindíveis” (1998, p. 98), assim a escola tem autonomia na capacidade de tomar decisões que sejam compartilhadas através da coletividade. Entendemos que autonomia dentro do contexto educacional é a ampliação do espaço de decisão onde a escola pode estar se fortalecendo como organização social, comprometida através de um processo de gestão participativa tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

Uma das grandes preocupações da gestão de nossa escola é o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico, por isso temos realizado processos de formação continuada com os professores para fortalecer nossas compreensões acerca de alguns elementos que o compõem, por exemplo: a organização do tempo escolar, os processos de decisão, as relações de trabalho e os processos metodológicos. Estas formações vêm acontecendo já há algum tempo e, neste ano, com a participação da escola no Programa Macromissioneiro, retomamos algumas reflexões para aperfeiçoá-los.

Dentro desta organização salientada nas formações é preciso destacar que o tempo escolar é organizado através do calendário escolar, que é elaborado anualmente pela comunidade e aprovado pelo Conselho Escolar. Este calendário determina o início e o término, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados, as reuniões administrativas e pedagógicas, bem como o período de estudo e reflexão para garantir a formação continuada a toda comunidade escolar. A escola oferece o Programa Mais educação para os educandos do Ensino Fundamental no turno da manhã, através de oficinas pedagógicas tais como: voleibol, futsal, Acompanhamento pedagógico (orientação de estudos, leitura, Ciências), Percussão e robótica.

Também destacamos que os processos de decisões acontecem de forma dialógica, democrática e participativa, onde o Conselho Escolar

participa, através de seus representantes, em todo processo educativo. Fortalecemos também, as instâncias de participação como o Grêmio Estudantil, Círculo de Pais e Mestres e lideranças de turmas. O Conselho Escolar como espaço representativo da comunidade escolar tem a função consultiva deliberativa e fiscalizadora, tanto nas questões pedagógicas, administrativas quanto nas financeiras.

As relações de trabalho são baseadas no princípio da solidariedade e participação coletiva. Este Instituto de Educação constitui-se como um espaço aberto à reflexão coletiva e ao diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar que estão envolvidos no processo.

A escola tem como prática metodológica a pesquisa da realidade, onde se realizam atividades, buscando conhecer a realidade através de instrumentos investigativos que nos possibilitam coletar falas da comunidade escolar para transformá-las em temas significativos que compõem o currículo escolar, sob a forma de Grandes Temas que nortearão a prática pedagógica. Estes temas são definidos no coletivo, e são trabalhados por toda a escola, onde cada nível de ensino constrói enfoques, considerando suas especificidades. A partir dos enfoques definidos, os educandos são levados a construir relações entre seus conhecimentos prévios e o conhecimento científico sistematizado, superando o senso comum.

A equipe gestora entende a escola como espaço comunitário e busca compreender quais as expectativas da comunidade sobre ela, e assim a construção do Projeto Político-Pedagógico constitui-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática na/da escola. É nesse sentido que Gadotti e Romão (2002) afirmam que o PPP estabelece uma ruptura com aquilo que já está instituído, tornando-se, assim, instituinte de uma nova direção para as ações político-educativas da escola.

Esta perspectiva da gestão democrática da escola, em mobilizar a comunidade escolar, implica desenvolver um processo de amplo envolvimento e engajamento da comunidade com o PPP. Isso nos leva a considerar a multiplicidade de singularidades, as diferentes perspectivas, interesses, valores, expectativas reunidas em torno de um propósito comum. Nesse sentido, o caráter pedagógico da mobilização também se expressa, pois, para ser efetiva, a mobilização implica a existência

de um vínculo significativo entre os sujeitos e os objetivos em torno do qual se mobilizam. Ou seja, é preciso que aquilo que move os sujeitos tenha “sentido”. Tem que estar vinculado às suas necessidades, ainda que muitas vezes essas necessidades não sejam totalmente conhecidas.

Um dos pontos mais importantes do Projeto Político-Pedagógico em nossa instituição é a avaliação contínua do próprio projeto, pois sabe-se que este deve ser consultado, especialmente em reuniões pedagógicas para perceber seu bom desenvolvimento e comprometimento de todos no processo educativo. Mesmo com esse acompanhamento formativo, há também outros tipos de avaliação que ajudam a observar o andamento de um PPP, como a frequência de alunos e professores, a evasão escolar e a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Portanto, o Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu tem como princípio, além de garantir o acesso, possibilitar a aprendizagem e a permanência dos estudantes. Como desafios, quer superar a fragmentação do tempo e do conhecimento e promover a participação de todos os segmentos nas atividades escolares; respeitar as diferenças dos alunos; e assim, qualificar o trabalho educativo construindo uma cultura do “espaço pedagógico”.

O planejamento coletivo, as reuniões de formação continuada, as reuniões por Área do Conhecimento destinadas à avaliação, planejamento e estudo e as atividades interdisciplinares são pontos fortes desenvolvidos nesta comunidade educativa. Podemos destacar que, além destes pontos, foram trabalhados e refletidos nas formações do Programa Macromissioneiro que o grande desafio ainda é construir uma escola reflexiva com um planejamento articulado que possibilite pensá-la como um todo, promovendo reflexões entre os professores, alunos, funcionários e pais.

Entendemos que o PPP é um planejamento macro da escola, o qual ainda precisamos construir no fazer, no dia a dia, concretizando-o na sala de aula, pois ele é como uma grande ferramenta para a escola. E assim se

constitui uma boa relação entre escola, educando, família e comunidade, sempre dialogando com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

Referências

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, Brasília, n. 9, p. 13-17, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. 7. ed., v 7. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

Reencantando a educação: um novo olhar

Maria Vanice Schreiner¹

Rosemare Wammes Lacerda Redel²

Rosmeri Marin Leite de Oliveira³

Introdução

Os avanços no desenvolvimento tecnológico vêm crescendo nos últimos anos e a escola também vem buscando inovações, visando reencantar a educação.

O reencantamento da educação passa pela valorização pessoal e profissional, com condições dignas de trabalho, salário justo e reconhecimento profissional, pois há muitos professores, atualmente, com desilusão, desencantamento, desmotivação, dificuldade de lidar com situações novas no ambiente educacional, o que consequentemente gera falta de motivação nos alunos.

No ano de 2014 participamos dos encontros dos Grupos de Trabalho dos gestores do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira e nos propomos a refletir sobre as práticas pedagógicas de nossa escola. Este Programa de formação tem como objetivo geral contribuir com a otimização da educação pública básica na região macromissioneira do Rio Grande do Sul, na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação

de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais.

Assim, o objetivo desse artigo é refletir sobre novas metodologias e ferramentas de trabalho para melhorar o processo pedagógico de nossa escola. Para isso, realizamos uma pesquisa documental no Projeto Político-Pedagógico da escola, fizemos observações e coletamos depoimentos dos profissionais da educação, de pais e alunos, além de registrarmos falas e depoimentos nas reuniões pedagógicas e encontros de formação realizados na escola.

Pretendemos com essa pesquisa construir um projeto na escola que desenvolva o protagonismo para os alunos e professores que sintam-se motivados quando fizerem parte do processo.

Os encontros de formação continuada são espaços para desenvolver a criatividade do professor, onde cada um expõe suas ideias, fala o que pensa e então acontece a reflexão e o debate.

Nas reuniões pedagógicas, que acontecem semanalmente, procuramos dialogar, trocar experiências, refletir e estudar em conjunto, reavaliando assim, nossa prática pedagógica, com vista a melhorias e inovações.

A reflexão e a pesquisa contribuem para a melhoria das práticas do professor. É preciso fortalecer o diálogo, o planejamento, as relações.

Fundamentação teórica

O grande desafio é pensar e concretizar um ambiente escolar que atraia mais a atenção dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem e que a relação estabelecida entre os principais atores do processo, os estudantes e seus professores, seja prazerosa. É do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender.

Educar é fazer com que os estudantes dialoguem com o conhecimento. Na sala de aula, o conhecimento ainda é simbólico e abstrato, muitas vezes distante da realidade, sem engajamento social. Precisamos identificar os conteúdos vazios de significado, tanto para os estudantes como para os professores, e fazer com que a prática

pedagógica seja vinculada à criatividade e a autonomia, nos quais os atores envolvidos sintam alegria e prazer em ensinar e aprender.

Partindo da leitura e do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, percebemos a necessidade de rever a inclusão, respeitando as diferenças de aprendizagem e o ritmo de cada educando, contemplando as individualidades, trabalhando de forma adequada com cada caso, seja dislexia, discalculia, autismo..., com técnicas e metodologias diferenciadas e quando necessário, com avaliações orais e individuais, chegando, em alguns momentos, a retirar o aluno da sala de aula para realizar as atividades em outro ambiente.

Os conteúdos precisam estar sintonizados com os canais dos interlocutores. O reencantamento da prática pedagógica depende também do que entendemos da relação entre teoria e prática, ou seja, da relação do professor com o seu saber e o seu trabalho. Encantar, significa "cativar, seduzir, maravilhar, arrebatrar, lançar encantamento e magia sobre algo, causar extremo prazer (FERREIRA, 1999, p. 745).

Os professores que têm como prática o elogio e o exemplo conquistam o respeito e a admiração dos alunos, criando um ambiente mais agradável, intensificando a integração e a socialização. Dessa forma, criar momentos para escutar as histórias de vida dos seus alunos contribui para a confiança mútua, valorizando o ser e despertando o desejo em aprender.

Em nossa escola realizamos ações com todos os segmentos, através de mensagens motivacionais, cartazes com pensamentos de superação nos ambientes coletivos da escola, momentos de leitura diários sobre relatos que valorizam a vivência e a superação de dificuldades, motivando a nunca desistir.

Segundo Libâneo (2001, p. 224),

[...] o processo de organização educacional dispõe de elementos constitutivos que são, na verdade, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares. Tais elementos ou instrumentos de ação são:

Planejamento: processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.

Organização: Atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado.

Direção/Coordenação: Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.

Formação continuada: ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

Avaliação: comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

O autor diz ainda que a gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Sabemos que as nossas reflexões são frutos de um desejo em termos uma escola na qual tanto os professores quanto os estudantes enxerguem a prática pedagógica vinculada ao prazer e a satisfação em relação ao conhecimento, cujo ambiente favoreça o afeto e a emoção, onde ocorram experiências significativas, estimulando a criatividade e a autonomia.

O reencantamento da prática pedagógica compreende alegria, prazer e diálogo, indispensáveis na relação professor-aluno.

Segundo Romão (2014, p. 9-10),

[...] o aluno precisa sentir que o professor é seu amigo, que é capaz de, digamos, dar a vida por ele. Se o aluno acreditar nisso, o professor consegue “ganhar” o seu aluno. A profissão docente precisa estar encharcada de afetividade. Diz ainda que os professores não precisam de cursos de aperfeiçoamento baseados apenas em metodologias. Eles precisam de cursos de relacionamento humano e de uma pedagogia do reencantamento (ROMÃO, 2014, p. 9-10).

Na mesma direção, Rubem Alves (2004, p. 34) diz que:

[...] frequentemente se aprende uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que a ensina. O mesmo acontece com a educação: quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro.

O prazer pelo aprender não surge naturalmente nos alunos, pois muitas vezes não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos, encarada como mera obrigação. Cabe ao professor motivar os alunos e despertar sua curiosidade, acompanhando no dia a dia as suas ações, no desenvolver das atividades.

A relação entre o professor e o seu aluno depende do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir e dialogar, estabelecendo um elo entre o seu conhecimento e o conhecimento que cada aluno possui.

O professor precisa conhecer a individualidade de cada aluno, onde mora, com quem mora, quais suas angústias e dificuldades, conquistando assim o carinho, a confiança e a amizade dos alunos. A afetividade e o respeito entre professores e alunos são de fundamental importância para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento adquirido através de informações, mas também pelo processo de construção da aprendizagem do aluno. Para que isso ocorra é necessário que o professor esteja aberto às novas experiências, procurando compreender também os sentimentos e os problemas de seus alunos, auxiliando-os na sua autorrealização, educando assim para as mudanças, para a autonomia e a formação de um cidadão consciente e responsável quanto aos seus direitos e deveres e também, suas responsabilidades sociais.

Em nossas reuniões pedagógicas e formações dialogamos e pensamos em cidadãos reflexivos, responsáveis e comprometidos, respeitando as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada educando. Procuramos de forma persistente o diálogo e o auxílio das famílias no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos.

No início do ano letivo realizamos uma pesquisa participante, partindo da realidade dos alunos, sendo que as famílias receberam um questionário no qual sugeriram temas transversais, não contemplados no currículo escolar. Ao mesmo tempo, os alunos realizaram a pesquisa através de desenhos, frases e relatos. Em reunião pedagógica sistematizamos os temas e elaboramos projetos trimestrais que foram trabalhados durante o ano por toda escola.

Também, há três anos nossa escola vem desenvolvendo o Programa Mais Educação, que visa a educação em tempo integral, contemplando o acompanhamento pedagógico, a música e atividades esportivas. O programa amplia e permite que a escola deixe de ser um local somente para assistir aulas, passando a ser também um lugar de convívio, troca de experiências e vivências e interlocução de saberes. Com isso valorizamos o aluno no processo de aprendizagem, colocando-o como autor e protagonista.

Segundo Howard Gardner, (1994, p. 158)

[...] uma escola deve individualizar a educação tanto quanto possível. Devem ser levadas a sério as diferenças cognitivas entre indivíduos, sendo apresentadas a cada um as melhores maneiras para a aprendizagem. Uma escola deve ensinar conceitos importantes de formas variadas. Ao fazer isso, os professores atingem mais estudantes e mostram como é compreender um conceito, porque quem realmente compreende um conceito pode pensar de muitas formas. Quando as crianças são menores, é mais fácil e apropriado estimular as diversas inteligências. O método é fazer de cada aula uma espécie de museu da criança, com uma variedade de tarefas, jogos e materiais que estimulem cada uma das inteligências.

Sendo assim, precisamos fazer uso da imagem e do som para envolver os sentimentos, ensinando aos visuais, auditivos e cinestésicos. Usar palavras que fazem sentido para o aluno, usar imagens e movimentos, tudo isso irá facilitar a construção da aprendizagem. A comunicação através do olhar é muito forte. É preciso olhar para os nossos alunos, falar com eles. Eles sentem o que dizemos com palavras, gestos e olhares, com o coração, mesmo com pulso forte, mas com zelo e proteção.

Atualmente o mercado de trabalho é bastante diversificado, assim como as inteligências são diversas. Na escola ainda damos muita ênfase para a inteligência linguística e lógico-matemática. Faz-se necessário dar maior ênfase para a inteligência interpessoal e intrapessoal. As pessoas que têm uma boa compreensão de si, de suas individualidades, dificuldades e aptidões, terão mais facilidade em alcançar seus objetivos. Ainda, segundo Gardner (1994, p. 84),

[...] as inteligências, apesar de independentes agem de forma integrada. E é trabalhando com a inteligência que mais se destaca no indivíduo é que as outras também podem e devem ser trabalhadas. Portanto cabe ao educador saber reconhecer as capacidades de seu aluno, tentando assim através da interdisciplinaridade desenvolver as capacidades necessárias para que o indivíduo possa crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa. Podemos por exemplo através do uso da música, da poesia, do teatro, das artes em geral, trazidas para a sala de aula com a ajuda da ludicidade, trabalhar tanto a inteligência logico-matemática, linguística, cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal conjuntamente para o fortalecimento do aprendizado.

Visto que a música é relaxante e ao mesmo tempo estimula a aprendizagem, percebemos a necessidade de utilizar a música ambiental na escola como forma de obtermos um local mais calmo e agradável.

Há vários anos utilizamos esse tipo de música para recepcionar os alunos e pais, durante as aulas nos ambientes coletivos e no encerramento das aulas. Os pais elogiaram a iniciativa, inclusive solicitando cópia das músicas e relatando que durante a gestação de seus filhos também utilizavam este recurso. Os professores e funcionários também gostam da música e relatam que sentem calma e tranquilidade para trabalhar.

A prática musical no ambiente escolar auxilia no processo de aprendizagem estimulando e despertando a área afetiva, linguística e cognitiva da criança. Os benefícios que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, sociabilidade, seja pelo raciocínio, concentração, comunicação, são de grande valor para a vida.

Portanto, a música deve tornar-se um meio pelo qual o professor poderá moldar o caráter e a percepção da criança, não se limitando à música como fenômeno sonoro, mas utilizando-a com fins terapêuticos.

Na música encontram-se recursos que podem auxiliar o desenvolvimento musical, psicomotor e emocional do educando. A música também é terapia que pode ser usada para auxiliar a criança na área comportamental, aprimorando sua criatividade e percepção “visto que a música como meio de contato, pode ter efeitos socializadores e éticos sociais.” (BASTIAN, 2009, p. 39).

Professores que levam som para sua aula e utilizam como recurso pedagógico o som ambiental percebem a diferença dos educandos. Também podem utilizar letras de músicas e a própria música criando a interdisciplinaridade, visando despertar o interesse e a motivação de seus alunos.

O poema de Rubens Alves traz muito bem a visão entre o encanto e a beleza da música utilizada no ambiente escolar:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.

Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (RUBEM ALVES, 2004).

Partindo deste pensamento, em que a criança tem a curiosidade como algo nato, e busca sempre novas experiências, criando novas ideias através da sua imaginação, cabe ao professor instigar esta experimentação no sentido de sensibilizá-la para o encanto e a beleza da música, utilizando esta como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Somente promovendo experiências diversificadas de ensino da música no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar, a uma parcela significativa

da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão (QUEIROZ; MORINHO, 2007, p. 70).

A comprovação de que a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender a música como parte do aprendizado escolar está nas apresentações dos alunos que utilizam a música, nas peças de teatro e na percussão. Nesses momentos, nota-se a evolução em sua oralidade, nas canções, na sua capacidade de coordenação motora através do ritmo proporcionado pelos instrumentos, contribuindo também para o aumento da autoestima e evolução em seu aprendizado.

A música torna-se a ferramenta diferenciada na evolução do conhecimento, contribuindo para um ambiente escolar mais atrativo, e proporciona aos alunos uma forma nova de experimentação e oportunidade para seu desenvolvimento.

É importante que a escola seja um ambiente agradável, que ofereça oportunidades para a criança ser compreendida e estimulada ao diálogo e ao pensamento, onde sua cultura seja valorizada e os conteúdos venham a ser significativos. A escola deve ser, para a criança, tão significativa e concreta quanto a sua vida. A criança só irá aprender no momento em que lhe forem propiciadas situações que lhe despertem curiosidade, interesse, desejo e paixão.

O diálogo, os debates e os questionamentos são fundamentais para a criança desenvolver seu raciocínio e para que ela se transforme num ser humano crítico e capaz de pensar de maneira independente. A aprendizagem só acontece quando há desafio e busca, quando há interesses e necessidades, associada ao mundo da vida.

A escola deve propiciar um ambiente de investigação desde as séries iniciais, para que as crianças se sintam valorizadas e estimuladas a pensar, pesquisar, criar e falar. Devem ser ensinadas desde cedo a avaliar o que leem e a debater suas interpretações, em vez de apenas fazer leituras mecânicas, sem diálogo e sem desenvolver a criticidade.

Os professores precisam substituir sua pedagogia de saberes pré-elaborados por uma pedagogia crítica, de perguntas e pesquisas. Devem por isso, pensar a educação a partir de seres humanos integrais, levando

em conta as necessidades e os desejos dos alunos. Não podemos deixar de fora da escola o desejo, pois é este que possibilita a construção do conhecimento.

Precisamos aprimorar a formação humana, dialogando mais sobre nossas dificuldades e frustrações, nossas dores e perdas e sobre espiritualidade, valorizando o ser humano e suas relações interpessoais e intrapessoais. Precisamos também trabalhar situações limites da vida, pelas quais todos passamos ou haveremos de passar.

É necessário estar de bem consigo mesmo. A realização pessoal é fundamental para superar os obstáculos que vão surgindo no dia a dia. Sabendo administrar nossas angústias e perdas, conseguimos reagir melhor frente às dificuldades, encarando-as como um novo desafio a ser superado e/ou alcançado.

Tudo no mundo evolui rapidamente, passando pelo conhecimento. Então é preciso também que o professor se atualize constantemente, lendo, pesquisando, participando de cursos de formação, palestras, seminários, acompanhando as novidades e evoluções para que as mudanças cheguem à prática da sala de aula. O professor na sala de aula deve ser um orientador de debates, estimulando as crianças a pensar, pois a escola, apesar de ser um espaço limitado, é real. E neste espaço ele tem liberdade e autonomia para agir, criar, inovar, e principalmente, ousar.

É preciso garantir aos alunos uma formação na qual sejam capazes de enfrentar com criatividade, responsabilidade e espírito crítico os problemas cada vez mais complexos da sociedade, para que eles possam intervir sobre a mesma, exercendo sua cidadania. Participar é repensar o seu saber em confronto com outros saberes, é uma prática social.

Considerações finais

No decorrer do ano letivo realizamos reuniões pedagógicas e encontros de formação com o objetivo de buscar novas práticas e metodologias para reencantar os profissionais da educação em prol de

uma boa aula, despertando a afetividade e as relações interpessoais e intrapessoais entre os docentes e discentes.

Neste sentido, partindo das necessidades da sala de aula e do pouco comprometimento dos alunos, os professores estão buscando sistematicamente novas dinâmicas para adaptar-se ao novo perfil dos alunos, que são impacientes e hiperconectados.

Com esta realidade estamos gradativamente utilizando as oficinas do Programa Mais Educação para auxiliar na construção do conhecimento, envolvendo teoria e prática, de interação e mediação, buscando assim uma pedagogia participativa.

Em diversas atividades, como Gincana Cultural, Concurso Literário, Feira do Conhecimento, os alunos têm demonstrado e utilizado as habilidades aprendidas no contraturno, mostrando o quanto é positivo e tem dado ótimos resultados, repercutindo melhorias significativas, inclusive, em sala de aula. Também, em nossas reuniões pedagógicas, estamos constantemente revisando os conteúdos, buscando uma continuidade de uma série para a outra, com o objetivo de ter uma melhor sequência nos assuntos abordados em sala de aula.

A pesquisa participante proporcionou à escola debates sobre os temas sugeridos, fazendo-nos perceber a grande necessidade que as famílias têm em resgatar os valores, o respeito, a solidariedade, para a formação integral do ser humano. Também contribuiu aos educadores conhecer seus alunos e o ambiente onde estão inseridos, servindo para aproximar e criar laços de afetividade, troca de experiências e de dificuldades superadas.

As reuniões pedagógicas são momentos de reflexão, onde é realizada uma “terapia em grupo”, pois em nossa profissão sofremos cobranças advindas da sociedade, dos pais, da escola e a própria exigência em permanecer atualizados, gerando assim um estresse enorme. Mas nos fortalecemos com desabafos, relatos de atividades, dinâmicas e metodologias que deram certo, ou às vezes não, necessitando então ser repensadas.

Quanto ao uso da música no ambiente escolar, ela vem para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, pois tem o poder de envolver e emocionar e, ao mesmo tempo melhorar a capacidade de

concentração nos estudos e proporcionar um ambiente mais tranquilo e agradável. Depoimentos prestados pelos pais dos alunos comprovaram que o resultado da ação foi muito positivo, pois perceberam os filhos mais tranquilos e relaxados também em casa. Os alunos maiores, apesar de não ser as músicas clássicas as de sua preferência, admitem que ao prestar atenção e se permitirem ouvi-las, concordam que estas os deixam mais calmos. Nas entrevistas aplicadas, os professores, funcionários e pais relatam que o som ambiental relaxa, acalma e concentra.

Nosso Projeto Político-Pedagógico tem como lema “Educar para a vida”, tendo como finalidade cidadãos reflexivos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres, e para isso construímos em conjunto normas de boa convivência a serem seguidas, cobrando responsabilidade na realização das tarefas escolares, incentivando a leitura e a pesquisa, resgatando valores, respeitando as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada aluno, que é analisado e revisto a cada ano letivo.

Referências

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Editora Educar Dpaschoal, 2004.

_____. Poemas de Rubem Alves. 2004. Disponível em <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTU1NzUx/>>. Acesso em: 22 set. 2014.

BASTIAN, Hans Guinther. **Música na escola**. São Paulo: Paulinas, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MOURINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos

possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia do Reencantamento**. Presença Pedagógica. Volume 20. Março/Abril 2014.

A gestão escolar no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor

Celso Paulo Thomas⁶

Dirce Marschall Rockenbach⁷

Iria Schleger⁸

Márcia Terezinha Synwelski⁹

Maria Catarina Habitzreuter¹⁰

Nelza Denize Abel Rockenbach¹¹

⁶ Celso Paulo Thomas – Especialista em Ciências Sociais. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como Assessor Financeiro. cpthomas@ibest.com.br.

⁷ Dirce Marschall Rockenbach – Especialista em: administração, supervisão e orientação escolar. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como Supervisora Escolar. dircerockenbach@yahoo.com.br.

⁸ Iria Schleger – Especialista em Interdisciplinaridade. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como Orientadora Educacional. iriaschleger@yahoo.com.br.

⁹ Márcia Terezinha Synwelski – Especialista em Interdisciplinaridade. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como vice-diretora. marciasynwelski@gmail.com.

¹⁰ Maria Catarina Habitzreuter – Especialista em Interdisciplinaridade. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como Orientadora Educacional. mc_habitzreuter@yahoo.com.br.

¹¹ Nelza Denize Abel Rockenbach – Especialista em Interdisciplinaridade. Atua no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, Cândido Godói como Coordenadora Pedagógica. nelzarockenbach@yahoo.com.br.

A partir do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Região Macromissioneira formaram-se vários Grupos de Trabalho (GTs), organizados por Áreas Epistemológicas e/ou temática.

Entre estes GTs está o de Gestores das escolas estaduais e Secretários Municipais de Educação, que vêm trabalhando desde o início do ano de 2014 a realidade das escolas à luz de embasamentos e pesquisas teóricas.

Num primeiro momento, representantes dos segmentos das escolas e SMECs foram chamados para esclarecimentos, trabalhos coletivos, troca de experiências e orientações.

Em seguida, os gestores das escolas foram desafiados a olharem, juntamente com sua equipe, para os indicadores e descritores do SEAP - Sistema Estadual de Avaliação Participativa - 2013 e realizarem uma pesquisa-ação a partir do seguinte questionamento: quais são os nossos maiores problemas e desafios no momento? Entre os maiores apontados pela comunidade escolar podemos destacar: ampliação do acervo bibliográfico; a melhoria do acesso e retransmissores de sinais de rede da Internet sem fio com aumento da potência e abrangência; a implantação dos laboratórios de Biologia, Física, Química e Matemática; a execução do projeto de acessibilidade plena; a existência de 90% de estabilidade dos professores; a aquisição de data shows para as salas de aula; implantação gradativa da separação de resíduos sólidos e a continuação de azeite usado; transporte adequado para todos os alunos; livros didáticos adequados ao número de alunos; qualificação do índice de sucesso escolar e consequentemente a correção de fluxo; organização do trabalho pedagógico em torno de conceitos de forma interdisciplinar; metodologias que incentivem e estimulem a prática da investigação e da pesquisa; ampliação da divulgação do Projeto Político-Pedagógico e dos índices do IDEB; estimulação e ampliação da prática da autoavaliação para alunos, professores e agentes educacionais; participação dos alunos na avaliação do processo de avaliação da aprendizagem; interpretação e uso dos indicadores oficiais para a superação dos resultados.

Nesse sentido, todos os desafios apontados acima foram os pontos norteadores para a Elaboração do Plano Anual da Escola, o qual estabeleceu objetivos, metas, estratégias e ações que foram elaboradas

com a participação de toda a comunidade escolar, em momentos e formas distintas.

O SEAP nos desafiou a vermos a escola nas dimensões de gestão institucional: de espaço físico da instituição, de organização e ambiente de trabalho, de políticas para acesso e permanência na escola, de formação dos profissionais da educação, de práticas pedagógicas e de avaliação. Partindo da visão destes descritores, conhecemos a realidade da nossa escola e seus maiores desafios, provocando todos os segmentos da comunidade escolar à participação, ao planejamento das metas, às estratégias e à avaliação constante da qualificação da instituição e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Uma possibilidade de gestão escolar

Pensamos que o SEAP nos colocou diante da nossa realidade e nos fez ver de fato quais são os nossos desafios como equipe gestora. Para enriquecermos e aprofundarmos o nosso conhecimento sobre o assunto, fizemos algumas pesquisas bibliográficas.

A primeira reflexão que veio confirmar nossos entendimentos acerca dos diferentes conceitos entre os termos **diretores, administradores e gestores**, surgiu a partir da leitura do texto sugerido no GT da Gestão do Programa Macromissionário: "Atitude Interdisciplinar na Gestão Escolar e as Possibilidades de Uso da Tecnologia na Auto-eco-organização", de Ana Maria Di Grado Hessel (PUC-SP-GEPI). Com ele fortalecemos o nosso entendimento sobre gestão escolar, uma vez que, segundo a autora não deve uma pessoa querer ser diretor ou administrador como se a escola fosse uma empresa privada, mas sim, conduzindo-a destacando a importância da gestão democrática.

Para que a escola possa de fato atender os anseios da comunidade local é indispensável que a gestão seja colaborativa, onde não apenas se dá oportunidade da participação no sentido de assistir às reuniões, mas em que os diferentes segmentos da comunidade escolar e representantes de entidades da sociedade local sejam convidados, provocados, e possam

efetivamente participar, tendo vez e voz em encontros, discussões e proposições, pelo menos de forma representativa através dos seus pares.

Visão de participação

Ainda se tem muito a visão de que participar é assistir, e muitas pessoas não participam das pesquisas, análises da realidade, decisões e ações da escola porque ainda não descobriram esta importância, umas por falta de conhecimento, outras por falta de oportunidade e muitas outras (talvez a maioria) por comodidade, ou seja, “se os outros fazem, eu não preciso e nem vou me meter”.

Para uma efetiva participação é preciso envolvimento e à medida que ele o envolvimento aumenta, o conhecimento, as sugestões, as colaborações e o comprometimento também aumentam.

Mas quem deve participar das decisões, dos programas e dos projetos da escola? Todos. Gestores e equipe, educadores, profissionais da educação, pais e estudantes.

No primeiro encontro de formação da equipe gestora, em parceria com a Coordenadoria Regional da Educação e as Universidades (Projeto Macromissioneiro), no início deste ano e do qual participaram representantes da comunidade escolar, o aluno que foi representando seus colegas comentou: “*Eu nunca achei que numa escola tem tanta coisa para fazer*”. Aluno este, que é presidente do Grêmio Estudantil, muito atuante, sempre empenhado e comprometido com as atividades da escola e comprometido e com a perspectiva de se tornar uma grande liderança.

Setor pedagógico - o “coração da escola”

Toda a gestão de uma instituição de ensino deve ter seus olhos voltados para o setor pedagógico, uma vez que seu maior objetivo é proporcionar a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento a

todos que a ela chegam e todas as demais dimensões da escola devem também estar a serviço da mesma. Todos são sempre bem-vindos e bem atendidos na coordenação pedagógica para perguntar, opinar, pedir auxílio... pela coordenadora pedagógica, supervisora escolar e orientadoras educacionais.

Este setor é responsável pela sistematização, pela coordenação, planejamento, acompanhamento e pela avaliação daquilo que é decidido pela comunidade escolar em termos de proposta e práticas pedagógicas. A diversidade das metodologias de ensino, da prática pedagógica e da avaliação escolar depende da atuação da coordenação pedagógica.

Como a coordenação sempre deve estar constantemente ouvindo a comunidade para saber o que está esperando da escola, mobilizou-se a sua participação no processo do SEAP através de: bilhetes para os pais, divulgação no jornal local e campanhas em sala de aula, com os professores e agentes educacionais.

Formação dos profissionais da educação

Por muito tempo se pensava que só o aluno tinha que aprender, mas felizmente esta visão mudou e hoje na escola todos temos a oportunidade de aprendizagem através dos GTs de formação continuada, neste caso através do Programa Macromissioneiro. Da nossa escola temos profissionais participando nos GTs das Áreas das Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Gestores, Educação Especial, Educação Profissional, Curso Normal, Alfabetização e demais agentes educacionais (secretários, monitores, agentes de limpeza e agentes de alimentação).

Além disso, os dois grandes programas em nível nacional para um bom início e um bom final da Educação Básica: o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), também são espaços importantes dos quais a escola está plenamente envolvida.

Percebemos que todos estes GTs embora específicos em sua natureza, enfocam a escola em um trabalho cada vez mais interdisciplinar,

onde os professores multiplicadores da formação provocam seus pares para um maior envolvimento no sentido do planejamento participativo, metodologias diversificadas, divulgações de trabalhos realizados em salas de aula através de painéis, viagens de estudo e coluna escolar no jornal, além de avaliações mais condizentes com o planejamento e concepções educativas mais libertadoras.

Acesso, permanência e sucesso escolar

Sabemos que é lei que todos em idade escolar têm direito ao acesso e permanência e ao mesmo tempo direito e dever ao sucesso escolar, mas isto às vezes não é fácil, pois há ocasiões em que os alunos não compreendem ou até simplesmente não querem isto. A escola pode dar o melhor de si e mesmo assim temos alunos que se recusam a realizar as atividades solicitadas, tanto em sala de aula, deveres de casa e até a desenvolver seu Plano Pedagógico Didático de Apoio¹². Poderíamos aqui colocar inúmeros exemplos tanto destas situações como também de alunos que não estão vindo para a escola, ou que no momento em que completam seus 18 anos vêm cancelar a matrícula.

A gestão tem se preocupado muito com esta situação, pois é cobrada pela lei para ir atrás dos alunos faltosos trazendo-os para a escola. No entanto, percebe o quanto alunos que não querem a escola e o estudo atrapalham seus colegas e professores. Esse é um grande desafio que a gestão tem a enfrentar: como tornar a escola interessante e atrativa para todos os alunos?

A administração necessária

É evidente que, como em qualquer outra instituição, a escola deve ter uma administração, porém, focada na gestão de forma participativa. Onde a gestão de fato acontece, o administrativo deve ter sua organização,

¹² Plano Pedagógico Didático de Apoio é um plano elaborado com e para o aluno, a fim de sanar as dificuldades apresentadas durante o trimestre.

mas sempre em vista do pedagógico, superando a democracia formal e avançar para uma democracia participativa.

Conforme Hessel (PUC – SP – GEP) afirma, “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico”. E ainda, citando Taylor, diz ela que a administração é como uma espécie de engenharia, que se caracteriza por assemelhar-se a um projeto técnico preciso.

O Conselho Escolar tem suas reuniões periódicas e regulares para discutir assuntos das mais diferentes áreas referentes à escola. Aqui se desenvolve a gestão colaborativa, onde todos opinam e decidem.

Espaço escolar

O espaço escolar pode ser dividido em duas dimensões, ou seja, o físico e o humano:

- Na nossa escola sempre se fez e se faz o melhor possível para atender bem à parte física: construindo pequenas rampas, adaptando banheiros, compra de materiais solicitados pelos profissionais (professores e funcionários), sempre tornando melhor o que é possível, além de equipamentos para facilitar as atividades e o trabalho didático-pedagógico.
- Falando em relações humanas e ambiente de trabalho, podemos afirmar com toda convicção que temos orgulho de participar desta instituição, uma vez que ela faz história com dois cursos profissionalizantes além do renome, que se difundiu por todo o Brasil.

No início desta formação da equipe gestora na escola, em que analisamos a sua realidade apareceram duas falas muito significativas: uma do Diretor –“Se eu fosse abrir uma escola particular, 70% destes professores iriam comigo”; e outra, da coordenadora pedagógica: “Tem gente que nunca muda”. Só olhando estas duas falas podemos perceber que temos boas relações de trabalho entre os professores, estudantes, pais e sociedade em relação à escola.

Também queremos destacar que, a partir dos demais GTs e outras formações, os professores realizam planejamentos e práticas mais colaborativas.

A educação tem seus custos

Tudo custa na educação, embora hoje se tenha uma visão errônea, principalmente por parte dos alunos, de que a escola dá tudo, não compreendendo de onde vêm as coisas: material escolar, pagamento dos profissionais da educação, merenda e outras tantas. Há alguns anos não se tinha recursos como hoje se tem. A escola recebe recursos de várias fontes, mas principalmente dos governos estadual e federal, embora com cifras diferentes: manutenção e investimento, ou ainda de projetos específicos como Ensino Médio Inovador. Na nossa escola poderíamos dizer: *"Não esbanjamos, mas não faltam recursos"*, embora não estejam vindo determinados recursos que esperamos há muito tempo, como por exemplo, aqueles do Processo de Participação Popular, para providenciarmos a acessibilidade plena no prédio escolar. O destino dos recursos é decidido na maioria das vezes pelo Conselho Escolar, após discussão com a comunidade escolar.

Considerações finais

A gestão escolar nas suas diferentes dimensões, especialmente o pedagógico, deve estar sempre lendo e relendo a sua realidade, elaborando com a comunidade escolar e a sociedade local um bom Projeto Político-Pedagógico, elaborando planos, escolhendo metas a serem atingidas, monitoradas e avaliadas constantemente, a fim de que a escola seja um lugar onde todos os que ali vivem e acorrem se sintam partícipes e comprometidos com o que é necessário ser feito; e também dos méritos a ela atribuídos.

Toda a comunidade escolar vibra com os bons resultados dos alunos, como por exemplo: nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, nos vestibulares, em concursos e tantas outras conquistas.

O programa Macromissioneiro tem provocado avanços no sentido de fazer com que os professores e demais agentes educacionais façam a leitura das suas práticas, que estudem e busquem constante atualização dentro da sua área e ao mesmo tempo construam uma ação mais consciente e colaborativa em toda a escola.

Referências

ASSEMBLEIA DA COMUNIDADE ESCOLAR DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CRISTO REDENTOR. **Projeto Político Pedagógico**. Cândido Godói, 2014. 14 f. (Texto digitado).

_____. **Plano Anual da Escola**. Cândido Godói, 2014. 06 f. (Texto digitado).

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Atitudes Interdisciplinares na Gestão Escolar e as Possibilidades de Uso da Tecnologia na Auto-eco-organização**. São Paulo, [s.d.]. 6 f. (Texto digitado).

MEC. IDEB - Resultados e Metas. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Sistema Estadual de Avaliação Participativa – SEAP/RS**. Porto Alegre: [s.n.], 2013.

Uma escola reflexiva para construir a gestão social

Edemar Rotta¹³

Neusete Machado Rigo¹⁴

Sílvia Natália de Melo¹⁵

Introdução

Até meados do século XX a educação, no Brasil, constituía-se como direito de poucos; e o acesso aos níveis mais elevados da educação formal (Ensino Médio e Ensino Superior) era privilégio dos grupos dominantes da sociedade. Apenas no final do século e início do século XXI é que o acesso foi generalizado à toda a população, principalmente através da ação mais efetiva do Estado via políticas sociais. Com grande parte dos problemas relacionados ao acesso resolvidos, emerge com mais intensidade o problema da qualidade. É público e notório que temos um enorme desafio pela frente: buscar as verdadeiras causas que levam a desempenhos

¹³ Doutor em Serviço Social – PUCRS. Mestre em Sociologia – UFRGS. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo. Integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq “Teorias e Processos de Desenvolvimento”, “Grupo de Pesquisa em Economia do Bem-Estar Social” e “Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade e Políticas Públicas”. Mail: erotta@uffs.edu.br

¹⁴ Mestre em Educação nas Ciências/UNIJUÍ. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo. Mail: neuseterigo@gmail.com.

¹⁵ Pedagoga. Mestre em Educação nas Ciências/UNIJUI. Professorado curso de Pedagogia da SETREM. Professora da rede pública, diretora da EMEF Espírito Santo/Horizontina/RS. Mail: silviamnello@gmail.com.

pouco satisfatórios em termos de qualidade e propor estratégias para garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

O que não podemos fazer é simplesmente culpabilizar a escola e os profissionais que nela trabalham pelos problemas de qualidade apresentados. Este problema tem inquietado profundamente nossos(as) educadores(as), que são sabedores de que as “soluções” para essa problemática não são simples e nem fáceis de serem colocadas em prática. A complexidade desse contexto implica muitas questões, mas, obviamente não poderíamos deixar de considerar que boa parte desse problema reside nas formas como temos organizado nossos currículos escolares e formado nossos professores.

Se quisermos promover uma educação emancipatória, “o instrumento mais decisivo hoje é a habilidade de produzir conhecimento” (DEMO, 1994, p. 33) e fazer dele condição para que possamos superar os abismos provocados pela desigualdade social e pelas intolerâncias que afetam nossas vidas e nos impedem de viver de forma mais humanizadora em sociedade. Por isso, a formação de professores ocupa espaço privilegiado nas discussões que perpassam o campo da educação, pelo entendimento de que ela nos ajudará a melhor compreender o contexto em que vivemos e, assim, podermos nos articular em torno de propostas pedagógicas emancipatórias. No entanto, a formação focada na díade “ensino e aprendizagem” tem nos mostrado que os avanços na qualidade da educação não seguem esta lógica, ou seja, a certeza de que um ensina e o outro aprende numa relação de transmissão, de explicações e de exposições de conteúdos, não mais possui sustentação, nem teórica, nem prática.

Certamente não temos um “modelo” (obviamente, não buscamos modelos!) que nos dê certezas absolutas quanto ao desenvolvimento de uma educação que possa produzir mais e melhores aprendizagens. É por isso que vemos as escolas, as redes de ensino, os coletivos de educadores/as, envolvidos/as em processos de formação, buscando amalgamar referenciais teórico-práticos que lhes permitam refletir sobre o seu trabalho e produzir alternativas capazes de levar a resultados mais eficientes e eficazes em termos de qualidade social dos processos que realizam no espaço da escola.

Um elemento que temos colocado em discussão nesses processos formativos é a *pesquisa* como um princípio pedagógico, tanto para os alunos quanto para os professores. Demo (1994, p. 34) faz referência à pesquisa como uma *atitude cotidiana*, não reduzida a um estereótipo acadêmico, como uma atividade especial com hora e lugar marcado, mas com “capacidade de andar de olhos abertos e ler criticamente a realidade”. Essa atitude cotidiana de pesquisa nos leva a olhar para a escola e para os processos que nela desenvolvemos de forma crítica e atenta no sentido de identificar quais são os grandes desafios que emergem e como podemos enfrentá-los.

É sobre essa postura que queremos discutir nesse texto, amparados na literatura existente (ALARCÃO, 2011; MORIN, 2004; BARBIER, 2007; TENÓRIO, 2005) e na prática efetiva dos(as) docentes que participam dos processos de formação no Programa Macromissioneiro de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação. Entende-se que os profissionais que atuam no espaço da escola são protagonistas em práticas de pesquisa junto à docência ou no desempenho de outras funções relacionadas à gestão, por exemplo, como diretor ou diretora de escola na educação básica. Apresentamos nesse texto algumas reflexões que tecemos a partir do processo de formação continuada realizado com gestores de escolas estaduais de educação básica e gestores municipais, pertencentes à região da 17ª Coordenadoria Regional de Educação, na região Fronteira Noroeste/RS, inseridos no referido Programa de formação.

Entre os objetivos do programa de formação destacamos o interesse em “realizar ações voltadas à qualificação teórica e pedagógica dos profissionais da educação básica”, tendo como princípio o *diálogo* e a *pesquisa*, para pensar sobre as práticas existentes no contexto escolar e a partir delas propor novas práticas.

Nesse sentido, como assessores da formação no GT da Gestão¹⁶ elaboramos um planejamento coletivo no primeiro encontro, definindo

¹⁶ O GT da Gestão é um dos onze Grupos de Trabalho definidos pelo Programa para a organização dos Trabalhadores da educação. O GT aqui em discussão era composto por aproximadamente 80 gestores de escola e municípios de abrangência da 17ª CRE. Cada GT desenvolveu suas atividades de formação em torno de 40h de trabalho, distribuídas, geralmente, em oito encontros de 4 horas.

temáticas pertinentes às problemáticas vivenciadas pelas escolas. É importante dizer que estas já haviam sido apontadas em momento anterior, por ocasião da realização de um colóquio regional, coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no ano de 2011, porém, agora, ressignificadas. Ao mesmo tempo, elucidamos junto aos participantes a proposta metodológica do processo formativo, a qual estava fundamentada na pesquisa-ação, fazendo uso do diário de bordo como um instrumento de pesquisa.

A reflexão na docência e na gestão da escola

“Como gerir uma escola reflexiva?”. Este questionamento, apresentado por Alarcão (2011) tornou-se questão central nos estudos produzidos pelo grupo de gestores, orientando buscas de certo conhecimento para que a gestão da escola promova mais e melhor educação, na perspectiva da democratização e da emancipação dos sujeitos.

O GT da GESTÃO, assim denominado no PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA - NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, acompanhava a formação continuada do conjunto de professores, realizada nos diversos GTs das Áreas do conhecimento e que estavam mergulhadas na reflexão da docência. Ao mesmo tempo em que os professores se envolviam com a pesquisa-ação em suas práticas pedagógicas e sala de aula, também os gestores a vivenciavam, porém no espaço da gestão. Desta forma, ambos envolvidos pela pesquisa-ação – docência e gestão – haveriam de conquistar formas mais efetivas para garantir um processo educativo de mais qualidade na aprendizagem e no ensino.

Se partirmos do pressuposto de que o ensino não pode ser mera transmissão e se considerarmos que ao longo da nossa formação acadêmica fomos adquirindo a perspectiva da repetição daquilo que já estava posto, certamente teremos que nos rebelar para produzirmos boas

doses de criação no exercício da nossa docência. A pesquisa pode ser esse espaço de criação, de crítica e de transformação. Criação, porque teremos que inventar novos modos de operar com a realidade e o conhecimento formal para constituirmos currículos abertos que possibilitem uma formação contextualizada política, social e culturalmente. Crítica, porque a pesquisa implica questionar e indagar a realidade para compreendê-la melhor e perceber a complexidade que é inerente às problemáticas da vida contemporânea. Transformadora, porque a construção de conhecimento que a investigação proporciona, modifica pensamentos, promove novas formas de pensar e de compreender, e também, amplia as possibilidades de intervenção no mundo.

Ser professor/a e, ao mesmo tempo, pesquisador/a, é uma composição inseparável, se estivermos convencidos/as de que o ensino não é repetição, não é reprodução dos saberes prontos e acabados que a humanidade nos disponibiliza, mas re/construção de conhecimento que constitui um sujeito (criança, adolescente, adulto). Essa re/construção de conhecimentos é um processo que ocorre com o sujeito aprendiz, o qual não se restringe ao/à aluno/a, mas inclui o/a professor/a que aprende na docência por intermédio da reflexão.

Uma das formas para colocar os/as professores/as em situação de aprendiz é seu envolvimento em processos de pesquisa-ação, porque ela é capaz de provocá-los numa atitude de reflexão sobre a ação, ou seja, sobre sua docência. A reflexão aqui compreendida é definida como um ato político e, por isso, tem uma intencionalidade, representa uma escolha, um propósito e, nesse caso queremos enfocá-la em relação aos processos de transformação das situações de desigualdades sociais, da não participação e das impossibilidades de aprendizagens. A reflexão é um ato político porque ela se faz em relação a algo e pode ou não estar vinculado com as questões sociais e políticas maiores que envolvem a sociedade e afetam a educação e os sujeitos. Então, ela pode ser transformadora ou não chegar a tanto, dependendo das nossas intenções de investigação.

A reflexão é um elemento que ocupa um papel social e político na formação dos professores. Segundo Alarcão (2011, p. 50), os professores devem ser “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação

profissional” e, a escola, por sua vez, deve estar organizada de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (2011, p. 83). Assim, a escola, envolvida em movimentos reflexivos, seja na docência, seja no espaço escolar geral, poderá empreender análises sociais e políticas acerca dos problemas que a atingem e, de forma colaborativa, provocar mudanças nas práticas e na sua organização que tanto dificulta a construção do conhecimento.

Ainda de acordo com Alarcão (2011, p. 49), também podemos tomar a pesquisa-ação como a “aprendizagem a partir da experiência”, porém, é preciso esclarecer que não estamos falando de experiência como experimento, mas como “isso que *me* passa”, no sentido que Larrosa (2011, p. 7) define como aquilo que “afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei etc.”, ou seja, aquilo que acontece comigo, na minha subjetividade e que, por isso, é intraduzível, irrepetível. Segundo Larrosa (2011), o resultado da experiência é a formação e a transformação do sujeito da experiência.

Assim, a pesquisa-ação sendo envolvida pela experiência de quem olha, escuta, investiga, pensa e reflete sobre uma dada realidade é, ao mesmo tempo, um processo de transformação do sujeito que pesquisa e também, da realidade pesquisada. Além dessa potencialidade de transformação, a pesquisa-ação também está envolvida pelo caráter participativo e democrático, pois ela se constitui como um processo que envolve o pesquisador numa certa realidade em que sujeitos constroem suas vidas e ao mesmo tempo participam da pesquisa. Ou seja, na pesquisa-ação tanto os pesquisadores como os participantes desempenham um papel ativo para investigar os problemas que os atingem.

Não temos a pretensão de, neste texto, trabalhar com amplitude a pesquisa-ação, mas destacar alguns aspectos importantes para provocarmos mais saber sobre ela. Segundo Barbier (2007, p. 54),

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais

ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Tratando-se de um espaço como a escola, sabemos quantos problemas ali convivem com as crianças, os adolescentes e os adultos, os quais, muitas vezes, são resultados das próprias relações e formas de tratar as diferenças do grupo, por isso, na pesquisa-ação, os dados são levados ao conhecimento de todos para que possam perceber a realidade e refletir sobre ela. Assim, a “interpretação e a análise dos dados são o produto de discussões de grupo” (BARBIER, 2007, p. 55) e dali são pensadas novas estratégias de ação. Nesse momento, o diálogo é um elemento importante porque permite aos participantes expressarem suas formas de perceber o problema, o que possibilita ouvir o outro e repensar o próprio pensamento. Desta forma, todos aprendem durante a pesquisa, e nisso se situa um valor inestimável da pesquisa, que é a aprendizagem durante o processo e não somente com a revelação dos seus resultados, como acontece numa perspectiva clássica tradicional.

Como pensar uma pesquisa-ação? Segundo Alarcão (2011, p. 52), “a pesquisa ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”. O primeiro momento é a percepção do problema e sua caracterização. O segundo, a planificação da ação que pensamos ser possível como solução, para em seguida observar o que vai ocorrendo nesse movimento, sempre acompanhado da reflexão e replanejando novas ações. Assim, na pesquisa-ação vive-se a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1992), que Alarcão (2011) amplia para *reflexão para a ação*. A reflexão na ação ocorre no decurso da própria ação, sem interrupção, com breves distanciamentos para reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo. Para Alarcão (2011, p. 54), a reflexão sobre a ação “pressupõe um distanciamento da ação” [...] para “reconstruirmos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. A reflexão para ação é aquela que nos mostra os passos seguintes da pesquisa.

A pesquisa-ação pode ser complementada com várias estratégias que possibilitam a reflexão, por exemplo: a análise de casos, as narrativas, grupos de discussão, o diário de bordo, observações etc. No processo de formação do Programa Macromissioneiro destacamos o diário de bordo como

um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. (...) Através do diário se pode realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências do contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19-20).

O diário de bordo é um instrumento da metodologia da pesquisa-ação que auxilia na reflexão do professor durante e após a ação que desenvolve com seus alunos ou coletivo de trabalho. E essa reflexão lhe possibilita pensar novas ações. No início, os registros que são feitos no diário de bordo, representam muitas vezes, uma visão simplificada da realidade, “genérica e pouco reflexiva” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 27), constando relatos da dinâmica geral da turma. Mas, aos poucos, eles vão tomando outro sentido e vai “aparecendo um maior nível de análise da problemática, determinando suas possíveis causas, origens e consequências” (idem, p. 28).

Morin (2004, p. 135) explica que a escrita no diário de bordo pode contemplar três categorias de reflexões: a primeira, são as Notas de Observação (NO), que se referem a “todos os fatos pertinentes relativos ao problema”, sobre o que as pessoas pensam sobre ele, suas reações, os efeitos que produz; a segunda, são as Notas Metodológicas (NM), as investigações que o pesquisador faz sobre suas próprias atitudes, seus medos e seus esforços o colocam como o instrumento principal na pesquisa ao registrar “tudo o que faz e o que ele sente no cumprimento de sua tarefa” (idem); a terceira, é a tentativa de, a partir das observações, formular algumas hipóteses de mudanças no seu comportamento ou “a propor pistas de soluções para o grupo”. Assim, a primeira e a segunda categoria de reflexão, enriquecem a compreensão do problema e se relacionam às maneiras possíveis de equacioná-lo ou resolvê-lo. É claro que essas categorias nem sempre estão claras durante a escrita, mas deverão estar ali.

Para o professor a pesquisa-ação é formação, porque ela

[...] é identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos autores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p. 56).

Nesse sentido, os processos de formação de professores estão tomando rumos mais incisivos, mais provocativos à reflexão, porque sem eles nada muda, só o tempo passa e as coisas se ajustam por meio de novas roupagens, mas tudo se mantém na mesma lógica.

A pesquisa-ação para promover uma gestão social na escola

Nos encontros de formação com os gestores, realizados no GT da Gestão, procuramos desafiá-los a refletir sobre a prática que desenvolvem no espaço da escola e a trazer para o debate os grandes desafios que percebem ao realizar as atividades de gestão. Tem-se presente que a gestão da escola, especialmente a pública, foi assumida integralmente pelos próprios educadores e demais profissionais da educação. Da mesma forma evidencia-se o fato de que os espaços de gestão são ocupados hoje por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e que muitos deles não possuem formação específica para as práticas de gestão. Foram galgados à gestão por processos democráticos de escolha por parte da comunidade educativa e estão diante de enormes desafios, tais como: coordenar grupos, zelar pelos processos que ocorrem no espaço da escola, fazer a gestão efetiva dos recursos financeiros, prestar contas aos organismos de fiscalização, garantir a lisura dos procedimentos burocráticos de gestão e garantir qualidade do processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Na busca de enfrentar estes desafios, os gestores mobilizam os saberes que possuem à sua disposição, muitos deles oriundos de seus conhecimentos práticos de gestão, outros provenientes das leituras

teóricas que realizam, de cursos que participam, das experiências que partilham com seus colegas ou ainda das orientações que recebem das redes as quais estão ligados. Pode-se dizer que, com estes saberes que possuem, vão procurando administrar a escola, porém os resultados nem sempre são os esperados. Esta realidade vivida, transformada em problema de pesquisa, fez os gestores refletirem sobre suas ações na busca de compreendê-las e de qualificá-las.

Uma primeira questão que emergiu do relato das práticas e dos processos que ocorrem nos espaços de gestão no ambiente da escola foi a insuficiência dos referenciais da administração tradicional para lidar com o ambiente escolar. As orientações emanadas das diferentes redes, especialmente orientadas pelas exigências da sociedade atual, tem-se pautado pelos referenciais da gestão empresarial, olhando a escola como um espaço no qual se aplica um conjunto de recursos visando a obtenção de um determinado resultado. Portanto, os procedimentos realizados pela gestão devem ser pautados pela efficientização dos processos em vista da maximização dos resultados. Na medida em que a escola alcança os resultados almejados aplaudem-se as formas de gestão realizadas. Quando os resultados não são alcançados, tende-se a buscar os “culpados”. Na maioria das vezes a culpa acaba recaindo sobre os gestores.

Esta culpabilização dos gestores tem se tornado discurso corrente, especialmente nas abordagens da escola a partir dos pressupostos liberais. Para estes, a dificuldade enfrentada pela educação brasileira na produção de resultados está associada à falta de estratégias eficientes de gerenciamento do sistema e das práticas efetivas do ambiente escolar. A problematização desta culpabilização dos gestores foi objeto permanente das atividades do GT, perpassando muitos encontros e temáticas abordadas.

As reflexões feitas com o GT da Gestão evidenciaram que esta cobrança de resultados nem sempre é acompanhada dos “recursos” (não só econômicos, mas de diferentes naturezas) necessários para organizar as diversas atividades da escola e colocar à disposição dos sujeitos os mecanismos mais eficientes para alcançar os melhores resultados. Muitas vezes, compreende-se pouco a complexidade dos diferentes processos

que ocorrem no espaço da escola e quais seriam os recursos necessários para potencializar os resultados. A escola é um ambiente único no qual desenvolvem-se múltiplas relações que exigem conhecimentos de diferentes matizes para compreendê-la. O conhecimento destas diferentes matizes nem sempre está à disposição dos diferentes sujeitos que atuam no espaço da escola. Por isso faz-se necessário dotar as escolas de diferentes profissionais das diversas áreas das ciências sociais e humanas, tais como a psicologia, a sociologia, o serviço social e a administração, entre outras.

No espaço da gestão, especialmente a partir da década de 1990, desenvolveu-se uma compreensão que pode auxiliar muito a perceber as especificidades da gestão na área da educação. Trata-se da ideia de gestão social. A concepção de gestão social nasce, nas ciências sociais e sociais aplicadas, a partir da década de 1990, da constatação da insuficiência dos princípios da administração empresarial, à época com hegemonia clara do ideário neoliberal, para lidar com a gestão pública (TENÓRIO, 2005).

Na gestão pública existem muitas políticas, programas, projetos, ações, organismos e instituições que não podem ser pensadas e geridas apenas a partir dos referenciais básicos da administração empresarial, pois eles necessitam de focos específicos nos sujeitos, nos processos e na realização do bem-estar coletivo. Tenório (2005, p. 102) entende a gestão social como o “processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação”, pois estes atuam em um espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm direito à fala, sem nenhum tipo de coação e no qual os objetivos básicos são a inclusão e a solidariedade. Portanto, a lógica que deve orientar a gestão é o diálogo em vista da construção coletiva, via consensos possíveis e também provisórios, das melhores soluções, de acordo com os contextos e interesses em jogo.

Tenório (2002; 2005; 2006) refere que a gestão social é orientada para o “entendimento dos participantes” e não apenas para a execução de fins previamente estabelecidos por um pequeno grupo ou até mesmo pelas maiorias que controlam os empreendimentos, as instituições, os programas e os projetos. A gestão social é um conjunto de processos desenvolvidos pela ação gerencial para viabilizar a articulação entre

as necessidades administrativas e políticas postas pelas exigências da democracia e da cidadania, potencializando o saber e a competência técnica dos sujeitos. Tenório busca os referenciais epistemológicos de sua proposta nos herdeiros da tradição da Escola de Frankfurt, para os quais os sujeitos envolvidos em um processo são capazes de exporem suas compreensões e buscarem o entendimento através do diálogo.

Nesse sentido, é possível perceber, nos relatos e reflexões dos diários de bordo dos/as gestores/as participantes do GT da Gestão, a complexidade de uma gestão voltada à qualidade social, que prime pelos princípios dos Direitos Humanos no contexto da democracia brasileira neste século XXI, forjada por intensas lutas, sejam estas conceituais, paradigmáticas e mesmo corporais. A gestão de uma escola republicana, pautada no envolvimento e participação de seus protagonistas, pressupõe romper com paradigmas estatizantes e voltar-se a uma perspectiva de educação que promova a autonomia intelectual, assentada em pressupostos da solidariedade e cuidado com a vida em todas as suas nuances.

Sob esses propósitos, o Programa Macromissioneiro de Formação de Professores, em algumas Coordenadorias de Educação ampliou-se para além dos trabalhos no GT da Área epistêmica, chegando a espaços múltiplos, numa atitude colaborativa com os municípios e suas escolas. Dentre os municípios da região da 17ª CRE que foram convidados a participar, o município de Horizontina aderiu com a participação de um *professor formador*¹⁷ em cada área de abrangência do Programa. Esse município possui cinco escolas municipais de ensino fundamental que envolvem em torno de cento e trinta profissionais. Desta forma, os encontros na rede municipal, por área epistêmica, ocorreram mediados pelo *professor formador* que participou das formações nos GTs de Área, previstos na organização do Programa no conjunto das escolas estaduais e municípios da 17ª CRE. Os momentos para a realização dessa multiplicação da formação ocorreram em espaços intermediários, ou seja, a partir do término das aulas do turno da tarde, com datas fixas organizadas num cronograma, sendo que as cargas horárias desenvolvidas nessa formação

¹⁷ Esse professor participante do GT tem o papel de multiplicar a formação com os demais colegas nas escolas. Conforme o Programa Macromissioneiro é também um *professor formador*, que multiplicará a formação.

eram compensadas nas horas de planejamento previstas no regime de trabalho dos professores.

Os gestores das escolas municipais de Horizontina organizaram seus encontros mensais de acordo com suas possibilidades. Nesses encontros foram observados inúmeros debates que questionam a escola brasileira, em seus espaços/tempos ainda formatada num modelo de escola reprodutora e excludente, e que por isso, vive em constante conflito com a vida social contemporânea. E essas são preocupações que a gestão da escola precisa considerar para construir uma gestão social que considere a esfera pública como “espaço intersubjetivo, comunicativo, no qual as pessoas tematizam as suas inquietações por meio do entendimento mútuo” (TENÓRIO, 2005, p. 105).

Por isso, refletimos também nesse texto acerca do processo de formação vivenciado por este município através da multiplicação da formação em suas escolas, pela ação dos *professores formadores*, a partir da proposta metodológica da pesquisa-ação e das reflexões em torno dos diários de bordo.

Para início dessa reflexão, destacamos o constante argumento dos professores e gestores quanto às dificuldades em relação ao escasso tempo dedicado às formações, pois são inúmeras as coisas a serem feitas e pensadas na escola, e o tempo se torna um limitador dessas. Porém, numa proposta que intenciona a gestão social há que se pensar em práticas de planejamento e processos de formação que permitam a constituição de uma estrutura comunicacional da ação que esteja orientada pelo entendimento gerado no agir comunicativo constituído pela linguagem. Isso é possível de ser verificado ao adentrarmos nas escolas e darmos voz aos seus protagonistas: a comunidade escolar.

A escola é um espaço social onde não só ocorrem processos de ensino/aprendizagem, ou seja, nela estão presentes um conjunto de relações intersubjetivas que constroem efeitos e exigem a atenção dos professores no sentido de pôr em execução a articulação do currículo escolar à realidade da comunidade escolar. Conforme consta no relato do diário de bordo de uma gestora,

Neste semestre o que mais me angustiou foi o conflito familiar de um aluno, cujos pais são separados e a mãe ficou com as meninas e o pai com os meninos. Porém um dos meninos não quer ficar mais com o pai e vai até a casa da mãe sem autorização... esse fato por diversas vezes interferiu no cotidiano da escola, pois a família busca na escola o apoio para seus conflitos (Gestora 1, 2014).

Outra preocupação presente nos processos de gestão são as relações de convivência entre os sujeitos, sejam elas na própria escola ou na família. Os gestores das escolas municipais, em suas atividades de multiplicação da formação afirmaram que necessitam aportar energia e muito diálogo para minimizar os conflitos de ordem disciplinar entre estudantes e/ou professores, assim como questões de convívio familiar. Percebemos isso quando relataram questões tais como: “outro fato que nos preocupa muito é o uso das redes sociais por nossos alunos que usam a mesma para falar mal dos professores inclusive com ofensas morais” (Gestora 2, 2014). Assim, poderíamos questionar: que lugar estas problemáticas ocupam na gestão da escola? Que relações essas questões provocam entre a gestão escolar e o contexto social?

De acordo com as gestoras municipais, na escola pública de educação básica, especialmente na educação infantil e ensino fundamental, o/a diretor/a é figura referência em que convergem todas as demandas institucionais. Justificam que, embora procurem organizar o processo educacional de forma participativa, ainda encontram fortemente a dificuldade em envolver a comunidade escolar e promover o princípio da cooperação, de maneira que cada um/a se corresponsabilize pela educação que se constrói na escola. Um recorte dessa angústia encontramos no diário de bordo da gestora participante do GT da Gestão:

O contexto da Gestão Escolar numa visão Republicana é desafiador, pois pressupõe o fortalecimento dos processos de democratização pela prática do diálogo à luz dos pressupostos estabelecidos pelos Direitos Humanos. Ao retornar do primeiro encontro do GT – Gestão Escolar do Programa Macromissioneiro de Formação Continuada de Profissionais da Educação, ainda enebriada pelos debates suscitados no grupo de gestores da rede estadual e municipal, me deparo com o cotidiano

da escola que merece ser relatado na íntegra: 'ao chegar ao portão encontro estacionado o carro do Conselho tutelar, e, imediatamente o coração se acelera: O que aconteceu? Pois a visita dos conselheiros geralmente ocorre por situações de violação dos direitos das crianças e adolescentes. Adentro à escola e percebo a aflição das professoras da equipe diretiva, imediatamente me colocam à par. Um menino, aluno das séries iniciais, matriculado este ano na escola, apresentou sinais de espancamento por familiares. O fato provoca indignação e como instituição não se pode silenciar a realidade, é preciso romper o silêncio e agir. Assim foi chamado o conselho tutelar que sem titubear realizou o seu trabalho de proteção à criança e adolescente, levando o fato à promotoria pública. O cotidiano escolar se apresenta com as inúmeras facetas da sociedade, e, embora estejamos em pleno século XXI, a violência ainda está presente (Gestora 3, 2014).

Assim, a proposta de um trabalho pautado na reflexão-ação-reflexão tem sido o mote que as move e as fortalece. A proposta do Programa Macromissioneiro de Formação Continuada propiciou a que se tenha um espaço/tempo de interlocuções pedagógicas da gestão escolar. Os encontros têm-se mostrado como oportunidade de reflexão, provocando uma atitude investigativa, pois gerir uma escola reflexiva é romper com paradigmas e possibilitar ver o mesmo sob outro prisma. Assim, as angústias apresentadas no coletivo das gestoras vão sendo percebidas com outro olhar e impulsionam o processo de planejamento para que a educação seja para todos e a escola promova a aprendizagem. Afinal, os problemas da escola são os mesmos da sociedade e trabalhar um Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de uma escola transbordante (NÓVOA) é um desafio complexo. Nesse aspecto, o relato do diário de bordo de uma gestora aponta para esta análise quando, a partir dos debates, percebeu a necessidade de quantificar a realidade escolar:

Para compreender a realidade da escola, optei também por tabular os dados estatísticos da matrícula, aprovação, reprovação e evasão desde a fundação da escola que completará no início do próximo ano 25 anos de serviços prestados à comunidade. O que surpreendeu é que estes dados demonstram a modificação da educação brasileira, pois no início a evasão era fator

corriqueiro e não causava espanto, bem como a reprovação, embora os dados identifiquem resultados comprometedores na primeira década deste século XXI quando, no ano de 2008, de um total de 361 matrículas, somente 330 foram aprovados, 16 reprovados, uma evasão e 14 transferências. Analisar os dados possibilitaram a que nós, da equipe gestora pudéssemos planejar com foco na aprendizagem.

Certamente, olhar para a realidade e fazer uma leitura do que encontramos, seja em termos relacionado aos conflitos entre os sujeitos, seja em relação aos processos de construção de conhecimento, nos orienta acerca dos processos necessários que a gestão da escola deverá assumir e construir colaborativamente para produzir mudanças culturais na comunidade escolar e, conseqüentemente, na esfera social.

Considerações finais

O trabalho que realizamos no GT da Gestão foi construído de forma dialógica, articulando as temáticas de estudo propostas pelo grupo, ao mesmo tempo em que seguiu uma perspectiva metodológica que proporcionou a reflexão sobre a prática das escolas. A cada encontro percebemos que houve um movimento de reflexão acerca dos conceitos de gestão que orientavam a ação dos gestores em suas comunidades escolares.

Frequentemente os gestores se veem envolvidos por práticas estritamente administrativas e burocráticas que consomem seu tempo e impedem o pensar sobre a escola, a reflexão em torno do seu projeto político-pedagógico, o que se agrava quando o gestor em atuação não possui qualquer formação que tenha promovido estudos sobre práticas em gestão em específico. Assim, processos de formação continuada que discutem as práticas que temos construído em nossas escolas são fundamentais para que a ação do gestor não se perca mergulhada em práticas burocráticas. Nossas apostas de formação concentram-se em novas formas de gerir o social da escola, em que o diálogo e o agir comunicativo entre os sujeitos, sejam elementos fundantes de práticas democráticas, participativas e colaborativas.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1994.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula**. Sevilla: Díada, 1997.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TENÓRIO, Fernando G. **A Trajetória do Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS)**. Rio de Janeiro: RAP, 2006.
- _____. (Re) Visitando o conceito de gestão social. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, ano 03, n. 05, p. 101-124, jan./jun. 2005.
- _____. **Gestão social: metodologia e casos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Escolas: E. E. E. M São Francisco de Sales, E. E. E. F. Carlos Gomes e E. E. E. F. Ervina Catarina Löw

Relatório GT Gestão

No dia 09 de junho de 2014 tivemos o primeiro encontro GT de diretores. Fomos todos com uma grande expectativa de como seria esta formação e quais os assuntos que os encontros iriam proporcionar para que pudéssemos crescer dentro da nossa função.

Já no primeiro encontro vimos que nossas expectativas seriam contempladas. Ficaram delineados os assuntos e as datas dos próximos encontros, o que é de grande relevância para os gestores de escola, pois podemos organizar de maneira funcional e operante a nossa ausência na escola.

Em nossa função bem colocada pelo professor, devemos ser presentes e atuantes em nossas escolas, precisamos ouvir as pessoas, observar e ter capacidade de fazer mudanças num processo conjunto entre gestão e professores. E para uma melhor eficácia é preciso trabalhar sempre em equipe. O Projeto Político-Pedagógico da escola, ao ser constituído, precisa envolver todos os segmentos da escola, para que através dele possamos contemplar mudanças e a postura do professor, visando a uma educação democrática que facilite o acesso de todos; e que o currículo vá abrindo os muros da escola.

Precisamos não só garantir o acesso do aluno a escola, mas sim a sua permanência nela. Para ter êxito desse propósito precisamos de

estratégias criativas para atrairmos os pais até a escola e formarmos com eles uma parceria produtiva e amistosa e de ajuda mútua na função diretiva e social da escola pública.

O gestor deve atuar também como um conciliador e participativo dentro de sua comunidade educacional. Sempre que fizer reunião do Círculo de Pais e Mestres trazer alguém para fazer uma palestra (não muita extensa) sobre assuntos de relevância para os pais; exemplo: o responsável pela bolsa família do município.

Foi de grande proveito o tema que nos foi dado para ouvirmos por uma hora um professor, um funcionário e um aluno da escola. No nosso caso propomos que falassem suas angústias, frustrações e perspectivas em relação à escola e aos demais fatos relevantes. O que ouvimos deu-nos a possibilidade de percebermos o que deve ser melhorado, eliminado ou inovado em nossa função de gestores e profissionais da educação.

Sentimos que na escola nós temos bons grupos articuladores com os segmentos Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres; e dentro desses formam-se boas lideranças.

A divisão dos encontros por assuntos e a responsabilização de cada assunto por grupos de trabalho foi uma ideia genial, pois com isso podemos conhecer a maneira e a realidade do trabalho de nossos colegas de todas as unidades escolares da 21ªCRE.

Cada grupo que fazia seu relato sobre o seu assunto trazia como norte a experiência, a metodologia e a linha de ação na gestão de sua escola.

O primeiro grupo que pesquisou, apresentou o tema “liderança”, elencando as qualidades e ações de um líder.

Concordamos plenamente com a fala que diz: “líderes são os que sabem ouvir e desenvolver pessoas, grupos, são originais, não se impõe, porém, propõem e neste contexto as coisas acontecem com distribuição de tarefas, delegação de poderes, conseguindo assim mediar conflitos com segurança e harmonia, fazendo do espaço escolar um local prazeroso de se trabalhar e conviver”. Sentimos aí que é fundamental para nós delegarmos competências.

O líder mediador cria ambiente harmônico. O líder propõe, o chefe impõe.

Esse tema trouxe à tona uma discussão de grande proveito para nós gestores que fizemos de nossa função uma liderança: entendemos que nos compete puxarmos para a frente e estarmos sempre presentes em todos os momentos do cotidiano escolar.

Um líder surge quando conquista o grupo com sua desenvoltura e seu conhecimento.

É obvio a diferença entre o chefe e o líder. O chefe manda, o líder propõe, discute e faz junto. Um líder de sucesso, coordena, consegue conquistar os resistentes, incentivando, tem humildade sem deixar de ser chefe quando isso se faz necessário.

Neste contexto, temos que ter presente a premissa que na vida tudo é uma questão de oportunidade. As pessoas gostam de ouvir elogios, porém nós temos os que produzem só se forem mandados; estes podemos definir como líderes negativos.

Um líder precisa deixar seu legado e a sua inquietude de ser o melhor que faz ele ter sucesso porém jamais deve pisar no colega. O líder pode e deve ser um bonachão, pois entendemos que o nosso mundo está doente e precisa de pessoas questionadoras e que busquem resultados satisfatórios e positivos.

Só temos um líder se temos liberdade. Líder é qualidade e atitudes. A pessoa precisa ter propriedade do conhecimento do que está liderando, pois só há liderança quando liderados aceitam.

Também possuímos tipos diferentes de liderados como aqueles fiéis por razão de caráter e moral; e os necessários, por interesse.

O líder precisa preparar o ambiente, estar um passo à frente de seus liderados ter o conhecimento do assunto e se apropriar da arte de usar o poder.

Um grande líder não visualiza o fracasso, e para nós gestores os obstáculos devem ser considerados como um aprendizado, o qual nos faz sermos ousados e corajosos. Um gestor de sucesso precisa ter iniciativas nas relações pessoais, na vontade de liderar, e confiança.

A liderança na gestão nos leva a reconhecer em cada um seu potencial; não precisamos e nem devemos fazer tudo sozinhos, é fundamental delegarmos a cada pessoa objetivos que são comuns a todos. Delegar competências e estimular a equipe para conseguirmos resultados, com flexibilidade, inovação e motivação para o trabalho ser desenvolvido. O gestor líder precisa ser um espelho.

O gestor mais que nenhum outro de sua equipe precisa acreditar em seu grupo. Cabe a ele ser um empreendedor, manter o entusiasmo da equipe, ter seu próprio autocontrole, ter determinação da educação. Ter conhecimento e autoridade, compreender o comportamento humano.

Também na gestão escolar a parceria com a família é uma arte. Precisamos não só trazê-la para escola, mas sim mantermos uma relação de parceria e produtiva. Pois se nós não dermos motivos para que a comunidade escolar valorize a escola, ninguém irá valorizá-la. Devemos procurar, sempre que chamarmos para a escola, termos uma coisa boa a dizer para os familiares; precisamos inovar, fazer coisas diferentes para ganharmos a confiança e a parceria dos pais.

Dos encontros que até agora tivemos só temos pontos positivos a destacar.

A expectativa dos dois encontros que ainda faltam é em relação às leis e as normas referentes aos documentos que regem as escolas, porém temos a certeza que todas nossas dúvidas serão sanadas.

Saímos deste GT bem mais fortalecidos e mais seguros quanto às nossas habilidades e competências no exercício da gestão escolar.

Sentimos que precisamos ter muita motivação, sabermos dar competência aos grupos, termos um norte, levarmos ideias e aceitarmos as ideias trazidas até nós e executarmos as que forem aprovadas no consenso do grupo.

E também saber quando elogiar os colegas, pois o elogio dá incentivo, e com toda certeza não causará mágoa em ninguém.

É fundamental que saibamos quando começar algo e o momento certo de parar. Aceitar os desafios, ter disponibilidade, desenvolver competência de liderança para enfrentarmos a resistência das mudanças propostas, sempre compartilhando as responsabilidades, incentivando as

atividades e atitudes, nunca estar satisfeito, procurar sempre mais e ter sempre presente os objetivos.

Sermos entusiastas, usarmos “nós” e nunca “eu”, preocuparmos com as pessoas, vislumbrarmos um amanhã promissor, alegre e pacífico.

Procurarmos sempre ter um exército de pessoas positivas. Para nós gestores, “ser um bom líder para os liderados implica ter uma tremenda disciplina, muita presença, perseverança, integridade e ser consciente que tudo isso não é fácil, porém é necessário”.

Concluimos que precisamos ser chefes com determinação e competência, parceria e muita responsabilidade e que só dizemos sim, quando esse sim é legal e moral e não quando entendemos com segurança que é não.

Gestores: Maria Marlene Kunzler, José Carlos Solano Bones e Karine Rospide

O processo de formação continuada dos gestores escolares na 32ª Coordenadoria Regional de Educação

Ayrton Avila da Cruz¹⁸

Enaura Nunes Reis¹⁹

A proposta de formação continuada em desenvolvimento na região macro missioneira do Estado do Rio Grande do Sul parte de uma profunda discussão e reflexão coletiva. Os educadores estão sendo protagonistas do seu processo de formação. De forma inédita a região se reuniu a partir da implementação no Estado de uma gestão democrática e participativa. A concepção de um governo participativo proporcionou a possibilidade da aproximação das Coordenadorias Regionais de Educação, do Sindicato dos Professores da rede estadual, da UFFS, da UERGS, das Universidades comunitárias e das Secretarias Municipais de Educação, numa conjuntura de intensos debates sobre os principais aspectos da política pública de educação no Rio Grande do Sul. Em 2011, antes que a SEDUC/RS publicasse sua proposta de formação continuada, na região macro missioneira do RS – correspondente às áreas das CRE's de São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa e Três Passos - já havia ocorrido a definição de ações, a partir de demandas surgidas nos Colóquios Regionais de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

¹⁸ Coordenador Regional de Educação – 32ª CRE. Mestre em Educação nas Ciências.

¹⁹ Especialista em Gestão Escolar e Políticas Educacionais. Assessora da 32ª CRE do GT dos Gestores.

Nos colóquios os professores e funcionários de escola foram ouvidos. Surgiram demandas das discussões realizadas em grupos, por áreas do conhecimento e posteriormente problematizadas no grande grupo, em plenário. Esta dinâmica ocorreu nas cinco coordenadorias regionais de educação desta região com a participação das universidades dando base de sustentação e como entidades produtoras de pesquisa e de novos conhecimentos, possibilitando o programa ser construído por várias mãos. Nos colóquios os educadores apontaram os caminhos para o processo de formação, programa esse que demandou muitas reuniões e debates envolvendo o grupo institucional formado pelas universidades, sindicato, municípios e Coordenadorias Regionais de Educação.

Um aspecto relevante deste Programa, com ações já em execução, concerne à ênfase ao tema *trabalho como princípio educativo*, reforçando o eixo da política de educação básica, na República Federativa do Brasil - explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer 07/2010 e Resolução n. 04/2010 do CNE/CEB): manifestamente, as coordenações e departamentos das licenciaturas das IES's das regiões Noroeste e das Missões, do RS, passaram a dar mais atenção a esse princípio em virtude das discussões que se travavam na Comissão Interinstitucional citada, repercutindo também as discussões sobre a proposta da SEDUC/RS para o Ensino Médio, conforme o programa de formação.

O grupo institucional organizou a formação em doze GTs – grupos de trabalho – sendo que cada GT é coordenado por uma universidade da região. Na 32ª Coordenadoria Regional de Educação a URI – Universidade Regional Integrada - *campus* de São Luiz Gonzaga coordena a formação dos gestores escolares.

A formação continuada das equipes diretivas das escolas é de fundamental importância no processo de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico. Ter uma proposta educacional clara é fator determinante na busca de uma educação de qualidade. E para isto o gestor precisa estar atualizado e em estudo, com respaldo da mantenedora e das universidades locais.

Há bem pouco tempo, cabia exclusivamente ao diretor a tarefa de zelar pelo bom funcionamento da escola, centralizando em si todas as decisões e administrar com competência os eventuais imprevistos.

Atualmente, essa situação mudou muito. As grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil de gestor, com formação dotada de conhecimentos, habilidades, competências e valores específicos para esta função.

No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias. Atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985). A gestão aparece, pois como superação das limitações do conceito de administração, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de uma visão de mundo e da ótica com que se percebe e reage em relação à realidade (FERREIRA, 2000).

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica dos sistemas de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos político pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. Cabe destacar que, no contexto da educação, em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino como um todo: a gestão de sistema, realizada por organismos centrais – as Secretarias de Educação e respectivos órgãos regionais. Entende-se, no entanto, que o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo ou função maior de uma unidade de trabalho.

Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está, pois, este conceito associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos de decisões necessárias e da sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirmado em trabalho conjunto entre UNESCO e MEC, o “dirigente escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão (VALÉRIN, 1993, p. 15). Essa exigência estaria vinculada, também, a necessária interação entre as dimensões política e pedagógica, na condução dos destinos e ações das organizações educacionais. Em consequência dessa nova perspectiva e demanda, os antigos fundamentos de administração educacional, dadas as suas peculiaridades de enfoque – em grande parte formal e operacional sobre recursos (físicos, materiais, financeiros e humanos) e, portanto, mais limitado, seriam insuficientes, embora básicos para orientar o trabalho do dirigente educacional.

Neste sentido, podemos afirmar que a gestão competente se assenta sobre processo de administração igualmente competente. Isto é, bons processos de gestão educacional se constroem sobre e dependem de cuidados de administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados. A partir de processos assim orientados é possível ampliar horizontes e perspectivas de processos educacionais.

A gestão, portanto, permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

É importante ressaltar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa e emancipatória, organização do ensino por ciclos de formação etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas que ganham novas conotações a partir delas (LÜCK, 2006, p. 50)

Vale destacar que a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (LÜCK, 2006, p. 52).

Este conceito busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Dessa forma, como mudança paradigmática estaria associada a transformação concomitante das inúmeras dimensões educacionais, pela superação de

concepções dicotômicas, expressas a partir de uma visão fragmentada da realidade, e que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretividade; ora heteroavaliação, ora a autoavaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transformação do conhecimento construído, ora a sua construção; ora o enfoque do sistema, ora o da escola; ora o do professor, ora o do aluno; ora o do ensino, ora o da aprendizagem. Essa polarização de dimensões, características e componentes de uma mesma realidade, gera uma distorção dessa realidade, criando conflitos artificiais e, quando produtivas, ocasionando resultados apenas parciais e temporários, sem condições de sustentação (MORIN, 1985).

Consequentemente, destacamos novamente que a utilização do termo gestão não corresponde a simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola. Cabe ressaltar, ainda, que a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. Para ser efetiva, a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e área da gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões, a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade construída a partir da visão de sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são concebidas como forças na construção da realidade e sua superação.

Nessa perspectiva, entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 20), que se constitui no único mecanismo de humanização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos, uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com

a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.

Assim, a expressão gestão escolar representa um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares pautado nos princípios de participação, de autonomia, de criatividade e de responsabilidade, transformando a escola num espaço onde todos cooperam, aprendem e ensinam o tempo todo.

Para Morin (1985), o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica dos sistemas de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos político pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

A gestão, portanto, permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

O desafio de transformar a escola num espaço de vivência participativa, na perspectiva da gestão democrática implica a prática permanente do planejamento participativo, o rompimento com os limites das relações hierarquizadas, com as divisões de responsabilidades, buscando a superação da fragmentação das ações desenvolvidas no contexto escolar.

As atuais reflexões sobre a gestão democrática da escola, já superam o reducionismo da escolha coletiva dos diretores, para fundamentar-se na compreensão da profunda interdependência, da ação comunicativa das pessoas entre si e destas com o ambiente. Essa compreensão constrói uma nova concepção de poder, não mais situado na qualidade do sujeito, mas na intersubjetividade, no agir comunicativo dos sujeitos, em que a escolha eletiva dos dirigentes escolares torna-se uma parte importante na construção da gestão democrática (SILVA, 2002).

A gestão democratizada da escola consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades, negociação de propósitos, definição clara de objetivos e estratégias de ação, linhas de compromissos, coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas, mediação de conflitos com ações voltadas para a transformação social.

Definir rumos, objetivos, diretrizes e estratégias de ação é tarefa coletiva, seja pelo exercício da democracia direta, sempre que as circunstâncias o permitirem, seja pela democracia representativa, cujos fóruns privilegiados são os Conselhos. Caminhar nessa direção requer competência técnica e responsabilidades específicas dos atores, definidas na estrutura de cargos e funções.

Gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. A gestão da escola, por sua natureza, é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados. Em boa medida, portanto, escolher um diretor é escolher os rumos e qualidade dos processos de gestão da escola.

O caráter transformador que está subjacente ao conceito de gestão da educação precisa estar refletido em todo o processo, isto é, em tudo que diz respeito ao processo pelo qual se busca lançar os fins educacionais estabelecidos (PARO, 1997), em todas as dimensões dessa prática: pedagógica, financeira, de pessoal, de material e patrimônio. Todas precisam estar organizadas para transformar a realidade, na busca do alcance dos fins previstos no Projeto Político-Pedagógico.

Importante ressaltar que as diversas dimensões da gestão têm um foco privilegiado que determina sua finalidade principal ,(a pedagógica)

assentadas em ações-meio que viabilizam sua finalidade (pessoal, material, patrimônio, financeira etc.). Assim, a dimensão pedagógica tem um papel privilegiado e central na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Ela traz para si a incumbência de transformar em realidade o desenvolvimento do cidadão que se quer formar. Nesse currículo, a escolha dos conteúdos e das metodologias deixa de ser uma tarefa aleatória, neutra e mecânica, e passa a ser uma escolha comprometida e qualificada que poderá ser (ou não) viabilizadora de toda uma utopia educacional.

Os pressupostos da Gestão Democrática preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, ressaltam “a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”. (Art. 14). Participar de maneira decisiva no processo de construção da democracia implica a compreensão de que o currículo escolar é construído a partir das experiências desenvolvidas pelo conjunto dos sujeitos sociais inseridos no cotidiano da escola e em função de suas experiências de trabalho pedagógico, associadas ao interesse e necessidades dos que produzem as ações na instituição.

O Projeto Político-Pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto na LDB como Proposta Pedagógica (Art. 12 e 13) ou como Projeto Pedagógico (Art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

O Projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor ou de uma diretora se dá a partir da escolha de um Projeto Político-Pedagógico para a escola. Portanto, ao se eleger um diretor de escola, o que se está elegendo é um projeto para a escola.

A instituição escolar, hoje, precisa ser diferente da instituição escolar de ontem. As mudanças tecnológicas demandam práticas escolares diferentes. A isso somam-se também novos valores, condições sociais, políticas e econômicas. Dessa maneira, a escola deve se integrar à comunidade como uma entidade coletiva dentro de um contexto com práticas, convicções e saberes que se entrelaçam numa história própria em constante mudança. A escola precisa ser vista como um centro de construção do conhecimento, cultura e cidadania. A complexidade do mundo atual coloca a necessidade de que os sujeitos, no seu processo de formação e construção do conhecimento, sejam capazes de dominá-lo, desenvolvê-lo e significá-lo. Isto deve ser feito de maneira substantiva. Os aspectos pedagógicos da escola são essenciais para o pleno desenvolvimento dos educandos e sua atuação na sociedade.

O planejamento deve pautar-se na reflexão sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, a percepção das necessidades, a ressignificação do trabalho escolar, a busca de formas de enfrentamento e comprometimento com a transformação da prática. A possibilidade de construção do Projeto Pedagógico passa pela autonomia da escola e da sua capacidade de definir sua identidade. Para tanto, a escola deve ser espaço de debates e diálogos fundamentados na reflexão coletiva.

A gestão democrática dos processos administrativo-pedagógicos da escola se efetiva, também, através da participação de órgãos colegiados constituídos pela direção da escola e representantes de todos os segmentos da comunidade escolar com funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e executora nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, representando espaço de desafio, inclusão e aprendizagem.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores, alunos e funcionários. Em sua atuação, cabe-lhe resgatar valores e cultura, considerando aspectos socioeconômicos, de modo a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais, de forma global.

Entende-se que os membros do órgão colegiado seja o ponto de partida, para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento. Seu significado está centrado na maior participação dos pais na vida escolar, como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela, que se constitui na base para a maior qualidade do ensino.

Nessa concepção, o Conselho Escolar reflete a gestão democrática da escola pública, tendo como pressuposto a participação de toda a comunidade escolar. Com a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, e delibera sobre a construção e a gestão de seu Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e de todos os temas pertinentes a gestão democrática da escola.

Por fim, é importante lembrar o Parecer CNE/CEB n. 08/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública, do qual transcrevemos:

Da mesma forma que a valorização dos professores e o financiamento da educação são fatores determinantes para uma educação de qualidade, a gestão da educação, seja no nível da escola ou dos sistemas, e outro importante fator para promover essa qualidade. Nesse contexto, a profissionalização de uma gestão democrática apresenta-se com um pré-requisito chave no processo da gestão da educação. Nos tempos atuais não é mais aceitável que gestores sejam escolhidos por critérios políticos, sem nenhuma condição de liderança e de formação para gerir uma escola ou um sistema de ensino.

A profissionalização requer, por sua vez, formação sólida e uma cultura de planejamento com apoio de instrumentos adequados de gestão, enquanto a gestão democrática introduz legitimidade por um lado, e fortalecimento da autonomia escolar por outro; maior autonomia associa-se com maior responsabilização e transparência social das decisões tomadas. Isto requer uma maior integração com a comunidade escolar e local. Dessa forma, a gestão pode se aproximar dos anseios e expectativas sociais dessa comunidade.

Referências

BRASIL. Lei da Gestão Democrática do Ensino Público – Lei n. 10.576/95, alterada pela Lei 11.695/01.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96. Brasília: ME, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB N. 08/2010 - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. Brasília: ME, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Práxis).

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

Reflexões sobre a prática do GT Gestão

Agnes Ribas²⁰

Elisângela de Fátima Cezar Livinalli²¹

Rosane Diniz Jagmin²²

Rosane Marquioro²³

Em uma escola se atua necessariamente com pessoas. Sabe-se que cabe à equipe gestora organizar o funcionamento da escola, mas principalmente a gestão de pessoas. Diz Mario Osório Marques (1995) sobre a gestão: "Administrar a escola é articular a unidade dela na pluralidade dos elementos que a compõem, dos processos que se desenvolvem e dos recursos que se exigem, pela dinâmica da ação comunicativa em que se cumprem as aprendizagens fundadas na linguagem com vistas ao entendimento amplo [...]”Assim, é indiscutível que nada acontece na escola se não houver uma boa equipe de trabalho, um grupo comprometido, organizado, com objetivos comuns, consciente de sua função neste espaço e em constante comunicação.

²⁰ Agnes Ribas, graduada em Letras, vice-diretora e coordenadora pedagógica dos Anos finais do Ensino fundamental Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, Ijuí RS.

²¹ Elisângela de Fátima Cezar Livinalli, graduada em Pedagogia, coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, Ijuí RS.

²² Rosane Diniz Jagmin, graduada em Pedagogia, especialista em Educação infantil, diretora da Escola Estadual de Ensino fundamental Centenário, Ijuí RS.

²³ Rosane Marquioro, graduada em letras, especialista em psicopedagogia, e orientação e supervisão escolar, orientadora educacional na Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, Ijuí RS.

A escola se faz também com bons professores. Professores interessados, motivados, engajados na concretização do Projeto Político-Pedagógico construído nos coletivos escolares. Não existe projeto de gestão que dê certo se não houver professores com vontade política que o coloquem em prática. No entanto, é importante destacar a necessidade das condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça. O maior desafio de uma equipe diretiva é mobilizar os professores a se engajarem no projeto escolar e sair um pouco de sua visão “conteudista” de realizar os trabalhos ou preocupar-se apenas em vencer conteúdos. Philippe Perrenoud (2000) nos deixa claro em seu livro, *As Dez Novas competências para ensinar*, que o objetivo agora não é só passar conteúdos, mas preparar – todos – para a vida na sociedade moderna. É nessa discussão que se percebe o quão importante é a avaliação como um todo na escola.

Durante encontros de formação do GT Gestão, foram realizadas algumas reflexões a respeito do SEAP – Sistema Estadual de Avaliação Participativa, implantado na Rede Estadual de Ensino a partir do ano de 2012, que se constitui numa importante ferramenta de gestão, envolvendo os segmentos da comunidade escolar, o que nos levou a compreensão da sua importância para transformar o cotidiano escolar, nos fez avaliar, analisar, repensar e reconstruir as ações nas diferentes dimensões que constituem a escola, traçando objetivos, construindo metas e planejando as mudanças necessárias, as quais não devem constar apenas no sistema que registra o SEAP, mas sim, fazer parte da prática diária para que realmente se consiga uma mudança nas práticas pedagógicas.

Na condição de gestores se percebe a importância do planejamento, da avaliação e do monitoramento a partir do SEAP, pois interferem diretamente no enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Nos últimos anos evidencia-se a falta de participação dos pais e do apoio da comunidade escolar no dia a dia; e isso foi identificado no diagnóstico realizado no contexto escolar, a partir do SEAP, o que reforça a necessidade de ações e estratégias em direção à ampliação da participação da comunidade escolar nos projeto educativo da escola, reforçando a ideia de que, sozinhos não se obtêm muito sucesso, que o ideal é buscar parcerias com a comunidade escolar, para que juntos

se fortaleçam, na certeza de que será mais fácil resolver questões pertinentes à rotina escolar se atuarmos de forma coletiva.

Assim se faz necessário buscar caminhos para ampliar e efetivar a participação dos pais na escola, planejar ações comuns, elaborar projetos que venham ao encontro das necessidades da comunidade e que despertem o interesse da família para que se sintam motivados a participarem mais das atividades da escola. Não há caminhos prontos, soluções mágicas que deem conta da situação evidenciada, pois cada escola deve conhecer analisar sua realidade e procurar a melhor maneira de trazer para si a sua comunidade.

Todo o esforço e estudo valem a pena, pois várias experiências comprovam o avanço e o envolvimento da comunidade escolar. Este pode ser tímido, mas significativo, pois prova que tendo uma meta e focando nela se obtêm resultados. É inegável a importância da família na vida dos filhos e isso não é diferente para seu desenvolvimento na educação escolar.

Avaliar as práticas pedagógicas, rever as aprendizagens e, inevitavelmente as ações e, assumir o compromisso de gestar com seriedade e sempre que necessário redimensionar as práticas com o objetivo de propor uma escola de qualidade e envolvida com o social, sempre trará alegria da ação bem-sucedida. Em razão disso, assumimos o desafio de viabilizar um ambiente cheio de sentidos e significados implicando todos os atores sociais, na perspectiva de um presente e um futuro que cada vez mais potencialize a experiência coletiva e cidadã.

Sabemos o que precisa ser feito, mas ainda emperramos no fazer coletivo e no quanto conseguimos envolver o grupo. O desafio está também em romper com algumas resistências.

Evidenciamos avanços em relação à participação dos educadores nos encontros de formação continuada das escolas, demonstrando que, quando há interesse e necessidade, as pessoas se inserem, permanecem e encaram o processo com seriedade. O desafio “da vez” é a implantação do “Tempo Integral” e a reformulação dos Planos de Estudos, do Plano Político Pedagógico e do novo Regimento Escolar.

Esta implantação representa e consolida uma ideia há muito sonhada, pois acreditamos que ela está mobilizando a todos,

descentralizando as ações, ampliando o número e a jornada de trabalho de professores, um maior número de funcionários e alunos. Uma proposta

[...] desafiadora do planejamento e das práticas docentes, que deve estabelecer o diálogo permanente com a gestão democrática, com a qualificação profissional e com a organização flexível dos tempos/espacos escolares, ampliando a oportunidade de e para a aprendizagem. Não se trata de, automaticamente, aumentar o tempo permanência das crianças e adolescentes na escola, mas sim de reestruturar as bases do tempo/aprendizagem, privilegiando uma formação humanista e de inclusão social. (Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral Ensino Fundamental).

Esse desafio exigirá muito estudo para conhecer e saber como trabalhar com esse “novo” jeito de pensar a escola, realizando as modificações necessárias para o seu bom andamento e readaptando o espaço antes pensado separadamente. Uma nova análise da realidade nos fará perceber que nos encontramos num processo de construção e reconstrução de saberes.

Além de debater sobre o SEAP nas formações do GT Gestão numa tentativa de tornar mais eficaz a gestão, as trocas de experiências com outras escolas também contribuem, e muito, para visualizar a caminhada escolar, o quanto ainda se pode melhorar e/ou fazer diferente, o que se tem em comum e o que ainda se pode aperfeiçoar em nossa prática.

Esse discurso permite-nos afirmar que o principal compromisso da Gestão Escolar é com a aprendizagem. E, que a dimensão que deve ser mais bem trabalhada é a pedagógica, a qual deve ser o foco de todo trabalho docente e de gestão. Avaliar é cuidar da aprendizagem. Avaliar é cuidar da gestão e esta deve estar sempre cuidando, mediando acompanhando o processo de ensino-aprendizagem. Para que este processo tenha bons resultados, o segredo está no planejar, que deve ser sempre intencional e não somente emergencial, pois tudo exige estudo, planejamento, e avaliação numa perspectiva emancipatória.

Referências

Documento Orientador Para a Reestruturação Curricular das Escolas Em Tempo Integral: Ensino Fundamental, 2014.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência**. Ijuí: Unijuí Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **As Dez Novas Competências Para Ensinar**. Artmed Editora, 2000.

Gestão Democrática da Escola e o Papel do Gestor

Carmi Teresinha Wildner

É desafiador escrever a partir das reflexões propostas nos encontros de formação continuada de gestores. Preciso me autorizar a registrar a partir das escutas de relatos dos colegas, das trocas de experiências, da minha própria fala, das aprendizagens que já construí ao longo da profissão, do olhar e da teorização da universidade e da afetividade que permeou as relações interpessoais deste ambiente, em que sujeitos vivenciam a experiência de ensinantes e aprendizes, como sujeitos sociais que se constituem a partir da interação com o outro.

É desta forma, como sujeito que integra este grupo, trabalhando como coordenadora pedagógica em uma escola pública, que me permito escrever o que aprendi nestes encontros e que reforça minha concepção de gestão democrática e participativa. Desejo considerar a importância da formação continuada, que ora desacomoda, ora faz pesquisar e que muito contribui na minha formação e assim, acrescenta qualidade ao meu trabalho.

Na Constituição Federal (1988), a proposta de gestão democrática e participativa, está associada a valores como liberdade, igualdade, gratuidade, qualidade, pluralismo e valorização dos profissionais da educação. Esses valores podem ser ensinados e aprendidos no espaço escolar, onde se fazem presentes, formalizados pela lei - a partir da lei - mas que precisam existir também e especialmente pela vontade dos

sujeitos que compõe a comunidade escolar. Sobre a questão, a referida Constituição assim se expressa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

(BRASIL, 1988, p. 34-35)

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(BRASIL, 1996, p. 6)

As duas leis sinalizam a participação da família e da comunidade na gestão escolar. Entendemos então que a gestão escolar precisa investir na implantação de mecanismos que aproximem os sujeitos dos espaços de participação, onde a aprendizagem do exercício do poder compartilhado garantirá a própria participação.

No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, a lei n. 10.576/95, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, assim esclarece:

Art. 5º A autonomia da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada: (Redação dada pela Lei n.º 13.990/12)

II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;

III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar; (RGS, 1995, p. 2)

A participação pode ser de forma direta, em assembleias ou por meio de colegiados, onde os segmentos que compõe a comunidade escolar são representados por iguais, que levam as ideias e posições dos representados até à gestão e garantem que todos são ouvidos e tem seus desejos e sonhos, bem como as necessidades atendidas ou consideradas, no contexto de aprendizagens que estes espaços possibilitam. Em reuniões rotineiras e sistemáticas, os colegiados escolares asseguram a representatividade da comunidade escolar nas decisões e na busca de estratégias para resolver da melhor forma os conflitos e gerenciar com maior clareza os recursos financeiros, bem como também sugerir no campo pedagógico e administrativo.

Legitimamente escolhidos para representar os seus pares, os integrantes do Conselho Escolar constroem o exercício do poder de forma a constituir aprendizado para a democracia, como órgão que participa da gestão e do compromisso com a transparência e com a ética, estabelecendo uma parceria responsável e o fortalecimento da própria gestão. O estudo das atribuições e funções deste colegiado, através de uma formação continuada para os membros, assegura que o processo tenha continuidade e que a democracia e a participação se tornem cada vez mais legitimadas.

A divisão de responsabilidades e de direitos são fatores que podem concorrer para construir uma gestão participativa aproximando mais a escola do seu papel social de formar sujeitos autônomos, críticos da sociedade e capazes de intervir para transformar o meio em que vivem. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares oferece material riquíssimo de apoio aos gestores, para implantar os colegiados nas escolas, para mobilizar a participação e a construção efetiva de espaços onde permeie a divisão da responsabilidade e do direito de todos. Assim, a participação dos sujeitos na gestão da escola pública está teoricamente assegurada por meio de funcionamento dos Conselhos Escolares.

Em meados de 1980 ocorria no país um processo de redemocratização. A esse movimento popular se associavam educadores, pesquisadores, associações e partidos políticos que começavam a exigir formas mais democráticas e participativas de organização escolar. A

organização escolar não é um espaço neutro, mas reflete os conflitos de interesses culturais, políticos, econômicos e sociais do modo de produção e de trabalho.

Atualmente, o desafio é concretizar esse processo de democratização e agregar qualidade à aprendizagem, que torne a educação significativa. Isso implica também oferecer um ensino que tenha significado para o sujeito que frequenta a escola. Fatores que concorrem para uma educação e ensino de qualidade: a formação docente, a organização curricular, a gestão do trabalho escolar, as condições de trabalho, a estrutura física oferecida para que este trabalho aconteça, a construção de uma proposta coletiva de escola e uma gestão democrática. A qualidade da educação e da escola está associada à função social da própria escola.

Todavia, para discutir processos participativos, é preciso atentar para a necessidade de uma formação política que desenvolva valores e conhecimentos que favoreçam a participação. A escola deve propor objetivos relacionados à formação de indivíduos sujeitos-políticos capazes e dispostos a participar do processo político democrático. Entretanto, mais do que formalizá-los em seus currículos, é necessário definir espaços de prática. (WERLE, 2003. p. 23).

A partir da sala de aula, o educando pode aprender a ocupar os espaços de participação no ambiente escolar e a partir destas vivências escolares, aprender a participar e exercer a democracia na sociedade. Mas, como construir espaços de participação a partir das aulas? Encontros diários com meras cópias, aulas sempre expositivas, onde o educando só repete, não ensinam participação. Valer-se dos conteúdos para construir estratégias onde o aluno se expresse, discorde e onde tenha que construir conclusões interagindo com os saberes dos colegas e com o conhecimento, gera um movimento que facilita ao educando aprender a participar, compartilhar e colaborar. Leva à compreensão de democracia.

O professor não é o único responsável por ensinar a participação e não consegue sozinho ensinar a democracia, porém a relação professora X aluno é determinante na construção de práticas participativas, pois na interação com os sujeitos seus alunos, pode despertar o interesse e a vontade destes em participar das aulas e ampliar os espaços de vivências

participativas que o ambiente escolar oferece, como as lideranças de turmas, os grêmios estudantis, o CPM e o Conselho Escolar. Estas práticas de sala podem iniciar muito cedo, nas famosas rodinhas de conversa, na contação de histórias e em vários momentos onde a expressão da voz e do ouvir permitem construir em seguida a oportunidade de sugerir e se constituem ferramentas a favor da prática pedagógica inclusiva em sala de aula.

A educação é um quadro em movimento, não se abandonam de uma hora para outra as concepções estabelecidas ou arraigadas, nem as ideias novas são aceitas imediatamente. A partir da Constituição de 1988 e da LDB 9.934/96, a gestão democrática da escola pública foi concretizada no plano legal, porém a gestão democrática de forma efetiva acha-se ainda em um processo de construção, necessitando que conceitos como autonomia e participação sejam compreendidos para facilitar esse processo que ainda encontra muitas dificuldades em se estabelecer. Sobre a autonomia, BARROSO (2008, p. 11) assim se expressa:

A autonomia é um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

A escola não é um ambiente neutro, recebe influências da sociedade, da forma como o estado está organizado e também recebe influências das vivências individuais dos sujeitos que circulam neste ambiente. Mais importante do que considerar cada situação é aprender a olhar e decidir como esta situação vai influenciar na organização escolar, que valor cada situação terá nesta organização. Os sujeitos que vivenciam estas práticas irão reproduzi-las. Assim, a autonomia na escola é sempre relativa à autonomia dos indivíduos, de como estes se comportam na sociedade e como exercem seu papel social.

Um indivíduo apático e passivo tanto o é na escola como na sociedade e um sujeito ativo, crítico do próprio ambiente, consegue propor mudanças e colaborar para transformar o que precisa de mudanças. Compreender esse movimento é parte do papel social da escola. Importante então considerar que a escola precisa construir

práticas pedagógicas que orientem o entendimento da democracia. Este entendimento não se dará de fora para dentro, da sociedade ou do Estado, mas se fortalecerá acontecendo de dentro do ambiente escolar para a sociedade.

A forma como se organiza a gestão escolar é fundamental para a construção da democracia no ambiente escolar. Uma gestão construída no centralismo do poder dificulta a participação. Uma escola organizada de modo verticalizado, hierarquizado, onde o diretor representa uma força estranha, que detém o poder representativo do Estado e decide, sem considerar os desejos e necessidades dos outros sujeitos que compõe com ele a escola, terá mais dificuldades em abandonar práticas centralistas e autoritárias e apostar em práticas com enfoque participativo e autônomo, que promovam a igualdade, a liberdade e o respeito às diferenças incluindo todos. Segundo Paro (2008, p. 16), "[...] participação é partilha de poder. "

Já uma gestão que respeita o princípio da partilha de poder tem mais possibilidades de melhorar a partir da colaboração de todos. Uma gestão de escola precisa caminhar, então, em sentido oposto ao autoritarismo. O gestor escolar exerce papel de mediador entre os sujeitos. A forma como ele conduz a gestão irá contribuir de forma mais ou menos efetiva para a construção da participação e da democracia no ambiente escolar. A sua capacidade de agregar os sujeitos em torno da gestão fará com que ela seja mais ou menos democrática.

Discutir processos participativos implica refletir sobre um conjunto de elementos que constituem relacionamentos entre pessoas e grupos, com diferentes níveis de abrangência, inclusão e conflituosidade, historicamente constituídos e particularizados de maneira institucional (WERLE, 2003, p. 19).

O que efetivamente garante que haja uma proposta de gestão democrática é a forma como a atuação do diretor permite a participação da comunidade. Ele precisa articular, estabelecer uma relação de diálogo e respeito com cada indivíduo, com as famílias e outros grupos sociais que façam parte da comunidade local. Sentar lado a lado, treinando o saber ouvir no contexto individual e no campo coletivo, discutir as questões

pertinentes ao processo escolar e acatar as propostas do coletivo são atitudes de quem deseja partilhar o poder. No contexto do todo somente haverá clareza sobre democracia se as práticas não ficarem restritas às salas de aula e todos perceberem que elas se ampliam também à prática do gestor. O papel do gestor é de agregar a comunidade em torno da educação e da escola, promover reflexões de inclusão e dar importância ao desejo e a necessidade dos sujeitos todos.

Um dos instrumentos que favorecem a mais ampla construção de uma gestão democrática e assim constroem um ambiente democrático em todo espaço escolar, é a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico de escola. Quem colabora e constrói junto, mais facilmente se compromete, por isso é importante este olhar do gestor, de chamar a comunidade para com ele pensar a escola que precisa e deseja, que sujeito esta escola vai formar e como quer que este sujeito se comporte na sociedade. Segundo FERREIRA (2008, p. 13): "A direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer."

A comunidade que participa da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da escola assume com mais responsabilidade seu papel de copromotora de uma educação de qualidade. Como autor do projeto, cada sujeito está mais inclinado a cooperar na sua efetivação, pois sente-se valorizado como ser integral e a escola é assim o espaço onde pode desenvolver suas capacidades e potencialidades. Cada segmento da comunidade escolar tem algo a ensinar e a aprender com o outro e na interação de todos, ganha qualidade a educação.

Participar da construção de uma gestão de escola é também ter acesso às informações, é ter direito de se expressar sobre as instâncias: administrativas, financeiras e pedagógicas. Circular a informação, através de meios e formas de comunicação, que com clareza e ética façam com que cheguem a todos nas escolas, o movimento que acontece em todas as instâncias, garante a transparência da gestão. Para isto, pode-se ocupar diferentes espaços, desde os murais, até os recursos da tecnologia presente nas escolas. O importante é manter todos informados, além das reuniões rotineiras.

Em uma sociedade caracterizada pela rapidez e enorme abrangência de informações, o desafio de escola é formar sujeitos para a cidadania responsável e para que sejam pesquisadores e aprendizes, que saibam buscar e selecionar as informações, que sejam capazes de produzir conhecimento para resolver problemas da vida e que saibam sempre aprender. A boa circulação das informações referentes à gestão e a tudo o que acontece na escola concorre para a formação deste sujeito, que no coletivo, através do diálogo aprende a vivenciar a construção da cidadania e da responsabilidade social.

Gadotti (1997) amplia o entendimento de participação para transformação, remetendo a necessidade de entender a escola inserida na sociedade e a educação como meio de transformar a estrutura preexistente. As aprendizagens em um ambiente escolar democrático e participativo facilitarão ao sujeito tornar-se crítico da sociedade e apostar na sua capacidade de interferir na mesma, quando as situações formalizadas não atendem às necessidades da maioria e quando promovem exclusões.

A construção de um projeto de escola coletivo é, portanto muito importante neste processo que a escola percorre e que deve levar a uma real instalação de uma gestão democrática e de um espaço escolar democrático em todos os aspectos. Em um trabalho de equipe se ganha força e, a partir de pequenos grupos pode-se reforçar uma ideia que irá contribuir para promover mudanças em espaços maiores, porque vai conquistando a adesão de novos indivíduos e de outros grupos que compartilham da mesma ideia. Como afirma FERREIRA (2008, p. 113): “Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação.” O planejamento participativo constitui uma prática social.

O Conselho Escolar como parceiro das ações, na tarefa de construir e acompanhar o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras é aliado da gestão, pois ajuda a combater atitudes preconceituosas pela representatividade e pela escolha em assembleias de seus representantes, promove a inclusão, valoriza as diferenças, permitindo a livre expressão de todos os pensamentos, promove a superação da divisão social do

trabalho, valoriza os saberes e a cultura de cada sujeito. Promove ainda a humanização das relações interpessoais, sociais e de trabalho.

A participação nos Conselhos Escolares ainda é incipiente. O afastamento ou pouca participação ocorre pela falta de comprometimento dos sujeitos, pela pouca disponibilidade em assumir tarefas, pelo desconhecimento da própria gestão, por desconhecer as atribuições e funções do colegiado e mesmo desconhecimento da sua existência, o que retarda a concretização da democracia a partir da vontade dos sujeitos e não meramente pela lei. Há nas escolas uma participação muito passiva, falta entendimento, há mais envolvimento em eventos e em prestação de serviços voluntários à escola do que real participação na elaboração, avaliação e discussão dos projetos. “[...]. Percebe-se que muitos confundem participação com envolvimento em festividades da escola ou simples participação como presença” (LÜCK, 2006, p. 36).

Mas, como promover a real participação, como convencer os sujeitos sobre a importância de uma construção coletiva de educação e de escola? “Todavia, para discutir processos participativos, é preciso atentar para a necessidade de uma formação política que desenvolva valores e conhecimentos que favoreçam a participação” (WERLE, 2003, p. 23)

É necessário promover a formação continuada também para a comunidade escolar, com o objetivo de ensinar e aprender a assumir seu papel de participante do processo, como refere a autora. Pensar momentos de estudo e troca de ideias faz parte da função mediadora do gestor, que precisa ter a habilidade de saber ouvir e interagir, com persistência e ética administrar os conflitos e tensões que se manifestem, com transparência garantir relações de confiança e respeito ao direito de todos à educação à permanência e ao sucesso escolar. Acolher primeiramente os sujeitos que com ele compõe a equipe gestora serve de exemplo para que os demais sujeitos aceitem ser acolhidos e se disponham a participar. A escola passa assim a ser vista como espaço emancipatório, onde todos têm seus direitos garantidos e podem exercer seus deveres.

Outro aspecto que contribui para o processo de democratização da escola é a prática da avaliação e da autoavaliação. Acompanhar o processo permite corrigir desvios, complementar e ampliar as aprendizagens,

bem como conquistar novos participantes envolvidos pelo movimento saudável que o processo proporciona. Planejar e avaliar constantemente reforça o comprometimento e convida o sujeito a sentir-se cada vez mais responsável por manter e ampliar as conquistas no campo da participação.

A proposta de elaboração do Plano Anual da Escola a partir do diagnóstico da mesma, constatado no sistema SEAP, ligando-se ao Projeto Político-Pedagógico, favorece a consolidação de um projeto de gestão democrática. É um espaço de avaliação e acompanhamento que garante aprendizagens no campo da participação e da democracia. As relações expressas neste espaço contemplam todos os aspectos do ambiente escolar, reforçando o que está bom e oportunizando agregar qualidade ao aspecto que necessita. Novamente aparece expressa a importância do papel mediador do gestor e da sua capacidade de articulador, aproximando os sujeitos do trabalho de olhar a escola e compartilhar os compromissos em torno dela.

É desafiador e vantajoso promover a participação. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares assim se expressa sobre esta questão: “A construção da cidadania e da democracia participativas, fundadas nas relações de colaboração, na corresponsabilidade e na solidariedade fundamentam-se no direito e no respeito à diversidade e à igualdade” (BRASIL, 2006, p. 26).

Contemplar a diversidade e a igualdade entre os sujeitos que vivenciam as experiências escolares é fundamental para construir uma escola e uma educação de qualidade, onde os diferentes saberes se relacionem e promovam o sujeito acima dos conteúdos e onde o currículo seja flexível para atender a demanda da construção democrática do conhecimento, capaz de desacomodar e promover novas elaborações, de construir novos conceitos, mais justos, que contribuam para a humanização do processo e da própria escola.

Reafirmando a importância do papel do gestor e de sua equipe, nesta caminhada que começou há muito tempo, que teve grandes avanços, mas que precisa avançar mais rapidamente nesta sociedade que tem pressa e em que os sujeitos precisam da escola para aprender a conviver, LÜCK (2006, p. 78), nos esclarece:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social e crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos.

Estamos em plena discussão da gestão escolar, em vários momentos, no contexto particular de cada escola e nas formações continuadas, especialmente nos encontros de gestores. Temos a oportunidade de repensar práticas que não cabem mais por serem autoritárias e substituir por outras que construam um ambiente democrático. Cabe ao gestor fazer a mediação entre os segmentos e convidar os sujeitos a com ele construir uma nova escola, onde todos assumam seus papéis. É desafiador e ao mesmo tempo empolgante, visto que é possível.

Precisa haver a conscientização sobre a importância do Conselho Escolar e de todos os espaços possíveis de construir participação. Será importante criar relações de confiança. O comprometimento virá do entendimento de que todos fazem parte da realidade e se beneficiarão com as mudanças. Importante o apoio da legislação, mas tão importante quanto esta é a conscientização de todos os sujeitos, como referimos acima.

Referências

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Disponível em: <<http://www.dgid.mim-edu.pt>>. Acesso em: [s.d.].

BARROSO, João. O reforço da autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão em Portugal –. In: FERREIRA, N., S. C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: ME, 1996.

_____. **Constituição Federal , 1988.** Brasília: Casa Civil, 1988.

_____. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Volumes 1 a 10.** Brasília: ME, 2006.

FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto (Org.). **Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: Desafios e Compromissos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão, VI.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3.ed. São Paulo. Ática, 2008.

RIO GRANDE do SUL. **Lei 10.576/95, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.**

WERLE, Flávia O. C. **Conselhos Escolares:** implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Endereços de internet

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>.

<http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/dec_6094_2007_pde_compromisso_todos_pela_educacao.pdf>.

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.

Gestão escolar: um desafio

Adriana Soares Pereira²⁴

Elis Regina Alves²⁵

Osméri Antonia Groth dos Santos²⁶

Elisete Regina Mota Rico²⁷

Mônica Bortolan Voltz²⁸

Marcia Regina Selle Oliveira²⁹

Pensar a escola hoje é pensar as diversas dimensões que ela abrange, principalmente no seu objetivo maior, que é a formação de sujeitos na perspectiva humana e cidadã, capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivem, não perdendo de vista a dimensão do humano. Para que a escola consiga cumprir com sua função social, o SEAP (Sistema Estadual de Avaliação Participativa), instituído na Rede Estadual de Ensino a partir do ano de 2012, se constitui numa importante ferramenta de gestão, envolvendo os segmentos da comunidade escolar

²⁴ Adriana Soares Pereira - Licenciatura em Matemática - E.E.E.M. Emil Glitz – adri.sope@hotmail.com

²⁵ Elis Regina Alves – Especialização em Biologia – E.E.E.M. Emil Glitz – elisregina.2010@hotmail.com

²⁶ Osméri Antonia Groth dos Santos – Especialização em Psicopedagogia – E.E.E.M. Emil Glitz – osmerisantos@gmail.com

²⁷ Elisete Regina Mota Rico – Licenciatura em Estudos Sociais – E.E.E.M. Emil Glitz – elisetemotarico@gmail.com

²⁸ Mônica Bortolan Voltz – Especialização Informática na Educação – E.E.E.M. Emil Glitz – bortolanmonica@gmail.com

²⁹ Marcia Regina Selle Oliveira – Licenciatura em Educação Física – E.E.E.M. Emil Glitz – marciaselle70@gmail.com

em sua gestão. Na sua proposição e dinâmica de implementação, o SEAP possibilita a partir de discussões coletivas, a análise e o diagnóstico das necessidades da escola nas amplas dimensões que a constitui. A partir do diagnóstico que caracteriza a realidade escolar em suas necessidades e potencialidades, esta ferramenta orienta o planejamento estratégico, estabelecendo fins e meios expressos em metas e ações que apontam para superação dos nós críticos, e explorando potencialidades buscando a qualidade social da escola, que inclui: o sucesso e a permanência do educando, a convivência e relações interpessoais pautadas na construção de valores éticos, valorização dos profissionais da educação, formação continuada, gestão dos recursos financeiros e do patrimônio, e o bom desempenho institucional.

Destaca-se que estes são pontos fundamentais para que a proposta pedagógica tenha êxito no seu desenvolvimento, cumprindo assim com a função social da escola, que é a construção do conhecimento, partindo do princípio do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Para desenvolver um trabalho que considere estas dimensões, a escola precisa refletir constantemente a sua prática, na perspectiva de que todos aprendam, considerando os valores culturais da comunidade e a articulação com a mesma. Isso porque, juntas escola e comunidade, constroem e transformam a sua história.

Nesta lógica de trabalho, a gestão democrática com o envolvimento dos diferentes segmentos é de fundamental importância para que se efetive a proposta político-pedagógica da escola gestada por todos. Para isto, temos que ter claro como se configura a realidade escolar, quais concepções perpassam pelo coletivo e quais ações necessitam ser desenvolvidas, ações estas que devem ser constantemente avaliadas para (re) encaminhá-las em movimentos de mudanças entre o real e o possível, desenvolvendo assim projetos viáveis de serem implementados.

É importante refletir a autonomia que a escola tem na construção de sua proposta pedagógica, que deve explicitar de forma clara, os fins, os objetivos a que se propõe, sempre considerando a legislação maior, buscando trazer para a prática cotidiana elementos para a sua concretização, pautada no princípio da educação como um direito de

todos, na gestão democrática, oportunizando a todos o direito de usufruir dos benefícios. Neste viés, entra o gerenciamento financeiro de forma transparente e com ações e responsabilidades compartilhadas com os diferentes segmentos (Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil) buscando resultados positivos para a comunidade escolar.

Dessa forma, na gestão administrativa da escola, planejar onde serão aplicados os recursos, fiscalizar a execução e acompanhar a prestação de contas, são etapas necessárias para se alcançar os objetivos propostos nesta dimensão. O gerenciamento correto dos recursos, além de respaldar a vida legal do diretor que é o responsável direto pela aplicação dos mesmos, é um compromisso moral e ético no princípio da transparência e legalidade na aplicação dos recursos destinados à escola.

No âmbito da gestão do espaço físico e da infraestrutura da escola, a questão da conservação e cuidado com o patrimônio da escola é dever e responsabilidade dos que integram a escola. Por isso a conscientização de que todos se sintam corresponsáveis por este é necessária, pois, só se cuida daquilo que de certa forma me pertence ou me sinto pertencente. Além do patrimônio físico temos o patrimônio imaterial que é aquele que vai sendo construído ao longo da trajetória da instituição que deve ser registrado como importante legado que marcará ou construirá a identidade, a marca da escola.

À medida que escola vai avançando na construção da sua proposta pedagógica os espaços físicos vão sendo redimensionados para que se dê conta desta nova organização, qualificando-os. Na gestão do patrimônio imaterial, o gerenciamento dos recursos humanos, se faz essencial, pois é o coletivo dos servidores da escola, aliados aos diferentes segmentos que farão com que a proposta da escola tenha êxito. Trabalhar no sentido de valorizar estes profissionais e os diferentes segmentos para que se sintam corresponsáveis no desenvolvimento do processo possibilita a obtenção de melhores resultados.

A gestão dos profissionais da educação em exercício na escola é uma das dimensões mais importantes para a garantia de uma escola de qualidade social, para tanto é necessário o conhecimento da legislação como um todo, e em conjunto com as Coordenadorias de Educação, buscar estratégias de superação das dificuldades que hoje se apresentam na

gestão de pessoas. O que ainda acontece nas escolas é a alta rotatividade de pessoal que dificulta o aprofundamento de uma proposta, pois implica num constante recomeçar ao invés de avançar. Independente disto, cumprir com as obrigações que são inerentes ao cargo ou função que se ocupa é uma questão de ética e compromisso com o serviço público. Para balizar esta questão entra a avaliação do professor e dos servidores que têm por meta a promoção do profissional que continua se qualificando e que cumpre os critérios estabelecidos na avaliação prevista nos planos de carreira, no caso dos professores, atualizado no ano de 2011.

A avaliação dos profissionais da educação é importante, pois objetiva a qualidade do serviço público e por consequência, a qualidade oferecida pela escola pública. Para que todo o exposto acima se efetive temos como bússola a avaliação institucional (SEAP) para referenciar o que existe e o que se deseja alcançar na proposta pedagógica da escola. Não se trata de avaliar por avaliar, porque está “na moda” ou porque foi imposto. Mas avaliar para refletir, discutir, acompanhar e acima de tudo para buscar melhorar. Avaliar como processo de maturação institucional para a transformação da escola na conquista de sua autonomia, processo este construído nos avanços e retrocessos do trabalho pedagógico desenvolvido.

Cremos que a aprendizagem mais significativa que fica do Curso realizado pelo GT Gestão Escolar durante o ano de 2014 é de que, teorizando a prática de gestão escolar, conseguimos entendê-la melhor. Isto possibilitou qualificar a nossa ação enquanto gestores, sabedores que muito ainda temos a melhorar, principalmente na reconquista do nosso valor enquanto função pública. Aprendemos o significado da participação mais efetiva dos diferentes segmentos que compõe a escola e a qualificação desta participação, para que possamos fortalecer o trabalho alicerçado em princípios e objetivos comuns, e que a corresponsabilidade no desenvolvimento destes tornem efetivo o discurso da educação como compromisso de todos.

Referências

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Progestão:** como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: CONSED, 2001.

O SEAP como mediador do espaço escolar

Áurea Denise da Costa Menegon³⁰

Dalva Kersting³¹

"Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. "

João Guimarães Rosa, *Grandes Sertões: Veredas*

A escola é um importante espaço de convivência humana, lugar de socialização do saber, de fixar valores e de estimular atitudes. Todos que convivem e participam neste espaço manifestam postura positiva perante a vida e vão constituindo a cultura da escola.

Além disso, a escola é por excelência um lugar que deve promover aos interessados, a capacidade de aprender conteúdos essenciais, estabelecer relações, desenvolver a criatividade e a pesquisa, para que sirvam de instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e culturais de forma diversificada.

³⁰ Áurea Denise da Costa Menegon. Licenciatura Plena em Biologia. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Diretora E.E.E.B. Poncho Verde. E-mail: aureadm@ibest.com.br.

³¹ Dalva Kersting, Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Vice-Diretora E.E.E.B. Poncho Verde. E-mail: profdalvakersting@hotmail.com.

Assim sendo, a escola integra uma rede que não é isolada, e esta rede é o compromisso, que requer integração e articulação. Ela precisa estar em ligação permanente com o seu entorno, para cumprir sua função social e relacionar de uma forma muito direta a democracia como valor e como processo.

A escola é aberta para todos, acolhe as diferenças e inclui. Desenvolve a autonomia e a participação dos cidadãos. Uma escola pública/republicana é aquela que não nega as diferenças, mas as acolhe e busca a capacidade de diálogo entre os diferentes indivíduos para a construção de suas vidas e da sociedade.

O objetivo de uma escola é a formação de sujeitos com noções e capacidades de usufruírem plenamente os seus direitos fundamentais. O acesso ao conhecimento das Ciências, valores éticos e de convivência devem possibilitar a constituição dos sujeitos e a reflexão crítica permanente. Paoliello (2007) aponta alguns preceitos que caracterizam a ação da escola pública.

A tradição do republicanismo crítico concebe a realização humana pela atuação do cidadão de uma comunidade política livre e com autogoverno, em clara rejeição às formas tirânicas de governo. Significa uma frontal oposição e uma completa inversão do princípio liberal de primazia dos interesses individuais e da garantia de seus direitos, uma vez que, conforme aquela tradição, o bem comum só pode ser constituído pela discussão pública da qual toda a comunidade participa de sua definição. Somente a partir daí, e em decorrência disso, o direito toma sentido. O autogoverno se estabelece, então, pela atuação política virtuosa dos cidadãos que também exercem controle sobre as instituições básicas da sociedade (PAOLIELLO 2007, p. 33).

Enquanto gestores, temos a clareza de que a escola tem uma importante função social, qual seja, possibilitar que o educando usufrua de condições que garantam o sucesso de sua aprendizagem, assegurando assim uma educação de qualidade sustentada na construção do conhecimento, nas condições humanas para o exercício da cidadania, no respeito às diferenças e no atendimento da demanda comunitária. Nesta perspectiva a avaliação institucional olha a escola, pensa os seus fazeres

e propõe ações para a superação dos limites e dificuldades. Podemos citar Luce e Costa (2012) para ilustrar nosso pensamento, pois:

Nessa visão, a adoção de procedimentos diagnósticos desta natureza permitiria a análise constante do processo de ensino-aprendizagem e dos seus resultados, a tempo com a utilização dessas informações como elementos para a reorganização e a ressignificação da prática escolar. Assim, a avaliação teria, em primeiro plano, sentido para os próprios sujeitos das ações de ensino-aprendizagem e de gestão educacional, concorrendo para estabelecer uma cultura profissional e comunitária comprometida com o direito à educação em condições de equidade e de relevância social (LUCE; COSTA, 2012 p. 2).

Tais ideias ganham relevância quando entendemos que a principal função do gestor a sublinhar é garantir a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, aprimorando assim o trabalho pedagógico, construindo uma gestão participativa na qual todos têm compromisso com a educação.

Segundo Luck (2004), é da direção da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais organizando, dinamizando e controlando todos os recursos. Nessa perspectiva, o desafio principal está em garantir a finalidade pedagógica da escola, criando metas e ações estratégicas, de modo a levar a cumprimento sua função social.

Logo, o SEAP (Sistema Estadual de Avaliação Participativa) vem com a força de sair de um discurso de coletas de dados para uma ação efetiva; vem permear o trabalho da instituição escolar pelo viés do diálogo e da participação de todos os segmentos envolvidos no processo buscando, enquanto gestores, uma verdadeira qualidade social.

Malavasi (2010) aponta o desafio da avaliação institucional na Educação Básica esclarecendo que:

Avaliar a Educação Básica significa atribuir aos gestores de todos os níveis responsabilidades e critérios para a realização de uma avaliação criteriosa e séria que leve em conta as discussões de

todo o grupo e aponte, através do anúncio de uma concepção de educação, o lugar que se deseja ocupar na educação de seus integrantes (MALAVASI, 2010, p. 87).

Desse modo, é preciso que o grupo de gestores e o SEAP estejam em sintonia e esta, deve ser evidenciada durante todo o ano letivo, buscando envolver aspectos qualitativos e quantitativos de forma a ultrapassar os limites de uma avaliação individual sempre pensando no coletivo institucional embasado na qualidade social e visando à cidadania. Cabe aqui, ressaltar, ainda que brevemente, o entendimento de qualidade social e sua representação na perspectiva da centralidade do trabalho da escola.

A qualidade de ensino para Cury (2002) é a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Além disso, é também uma forma de responsabilidade face aos desafios da sociedade contemporânea que exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. Também é esclarecedora a afirmação de que:

[...] a qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação, onde está inserido além do instrumental, os valores de vida, convivência e cultura (GATTI, 2006, p. 7).

Logo, com o SEAP, podemos perceber eventuais lacunas, refletir numa perspectiva de visão maior observando o tempo e a trajetória de vida de cada educando, bem como as defasagens apresentadas, com vistas a uma avaliação participativa não sendo apenas mais um processo regulatório. Neste sentido, enquanto grupo escolar nos baseamos no SEAP como um instrumento a mais para refletirmos a nossa prática de Avaliação Institucional.

Assim, analisando os resultados das avaliações externas, detectamos a necessidade de programar ações para a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio, no que tange o processo de leitura e consequentemente de escrita. Percebemos que os nossos alunos precisam contato maior com o

ambiente literário a fim de ampliar o mundo da leitura e fixar o gosto pela mesma, bem como desenvolver na comunidade escolar a sensibilidade pelo belo, a iniciativa pela expressão, autoria de ideias, o cuidado e a sustentabilidade do ambiente escolar.

Deste modo viabilizamos através de um projeto denominado “Autor na Escola” o incentivo à leitura, a escrita, a expressão de ideias, o protagonismo juvenil e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio bem como a interação dos educandos com os autores.

Nessa interação, acontece a leitura em sala de aula através da criação do momento ler, quando todos os setores da escola fazem uma parada para desenvolvê-la num tempo determinado, diária ou semanalmente. Após a etapa de ênfase à leitura, realizou-se um trabalho pedagógico interdisciplinar de tal forma que o grupo de educadores e educandos desenvolveram uma sistematização dos trabalhos com todos os alunos na “Manhã e Noite Cultural”, através de apresentações de teatro, poesias, paródias, músicas e produção textual.

Também promovemos a potencialização das aulas do Seminário Integrado, espaço este que procura promover ações interdisciplinares a partir da pesquisa, pensada a partir do processo de reestruturação curricular. Procuramos com estas ações desenvolver o interesse pela pesquisa incrementando o trabalho pedagógico, incentivando a cultura da paz e do belo como um direito de todos.

A título de ilustração destacamos observações relevantes de alunos e professores, que seguem:

No decorrer do ano escolar, várias atividades foram realizadas, para um melhor aperfeiçoamento na aprendizagem, uma delas foi o chamado “Momento Ler”, onde tem por objetivo, despertar o aluno para “O Dom da Leitura”, desenvolvendo por sua vez, as técnicas de escrita e também a conversa. Durante meu dia, em inúmeros casos, utilizo muito a leitura e principalmente o diálogo, e para ter maior facilidade, nesses meios de comunicação, o “momento ler” foi de grande, valia, pois, estou melhorando a escrita e a fala, por ter um tempo maior observado para esse momento. (ALUNO I).

A leitura é de suma importância na vida de uma pessoa, é através dela que obtemos maiores informações em relação a qualquer contexto de vida. O momento ler, implantado na escola, trouxe para nós alunos, toda essa capacidade que a leitura contém: pensar, sonhar, brincar, viajar, criticar, falar e escrever. Diante disso, é uma oportunidade e um incentivo ímpar. (ALUNO II).

É com esse objetivo que o projeto autor na escola implementou ações, as quais contribuíram para que os alunos valorizassem mais a importância da leitura, com isso resgatando o hábito de ler. Os gêneros textuais contemplados pelo projeto, e são sendo muito importante, porque através das ações vividas, os personagens transmitem lições de vida contribuindo para que o aluno reflita sobre tais situações. Os alunos passam a valorizar e dar mais importância à leitura, ao silêncio, a concentração, a postura e o respeito entre eles. (PROFESSORA DE LITERATURA).

Por outro lado, no segundo semestre recebemos alguns autores na escola, momento em que os alunos do Ensino Médio Diurno e Noturno tiveram oportunidade de contato, num primeiro momento, com o escritor Walmor Santos, autor dos livros *Basta* e *A Revolução do Videogame*.

Este momento foi marcado de forma muito especial, uma vez que o autor narrou sua trajetória de vida como escritor, interagiu com os alunos e isso incentiva a leitura e a produção da escrita. No mês de setembro teremos a presença de Maria Inês Flores Pedroso, autora do livro *As Tatuagens de Chris* e Orlando Fonseca autor dos livros *Da Noite Para o Dia* e *Na Marca do Pênalti*, bem como em novembro o Pablo Moreno autor do livro *Porque os Homens não Voam?*

Também desenvolvemos um projeto de ampliação da nossa biblioteca, uma vez que a mesma não dispõe de espaço apropriado para a pesquisa e leitura, bem como a pintura das salas de aula, buscando assim junto a comunidade escolar aprimorar o cuidado e a sustentabilidade do ambiente escolar, organizando espaços de forma alegre e acolhedora, culminando assim, com a visita de todos os envolvidos no projeto à Feira do Livro em Porto Alegre.

Portanto, entendemos que a chave do sucesso nesse processo todo é a descentralização e o diálogo. A comunicação é um dos aspectos mais relevantes, e é preciso ser articulador do processo e incentivador

do trabalho coletivo, reunindo um número considerável de ações para coordenar o trabalho de forma democrática, aberta, inovadora e flexível, demonstrando o desejo de aprender e compartilhar. Primando pelo compartilhamento e o trabalho cooperativo, temos a certeza de que é possível criar e recriar a escola.

Referências

CAETANO, Maria Raquel. **Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino**. Disponível em: <https://saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php?chave=39>. Acesso em: 10 set. 2014.

COSTA, Ângela Regina Pires. LUCE, Maria Beatriz. **Qualificação e democratização da gestão educacional**: os primeiros passos do SEAP. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/3relatos/AngelaReginaPiresdaCosta-relatodeexperiencia-int.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação Institucional Processo Descritivo, Analítico ou Reflexivo? Estudo em Avaliação Educacional**. Cadernos CENPEC, 2006.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional na escola pública Brasileira**: mecanismos contraditórios e complementares na educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

LÜCK, H. **A Dimensão Participativa da Gestão Escolar**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.) et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. A **construção da dimensão pública na escola estatal brasileira**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007.

GT

Linguagens

A influência da formação docente na prática pedagógica

Liliane Cardoso¹

Joelma Giceli do Nascimento Gonçalves²

Eliane Perdomo³

Os padrões de cultura acompanharam a evolução e a escola atual precisa responder a esta mudança porque o mundo mudou. A formação de valores, a vontade política e a concepção do processo de aprendizagem são alguns elementos que interferem na prática do professor.

Em sala de aula os propósitos podem ser definidos conjuntamente com os interesses do aluno e, para que aconteça um rendimento, utilizam-se diversas técnicas para “variar a aula. ” Diversificar os métodos de ensino e atender às necessidades e expectativa do educando são tarefas que desafiam os professores na atualidade.

Para tanto, partindo-se das reflexões feitas nos encontros de Grupo de Trabalho na área da Linguagem e suas Tecnologias pensou-se na possibilidade de se produzir na Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires uma prática diferenciada buscando atingir os alunos do Ensino Médio no que se refere ao hábito da leitura.

¹ Graduação em Português/. Inglês. Pela UNICRUZ.

² Professora, Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela UFRGS e graduada pela UNICRUZ – Licenciatura Plena em Português/Inglês e Literatura.

³ Professora graduada em Licenciatura Plena em Português/Inglês e Pós-graduada em Literatura e Produção Textual pela UNICRUZ.

A formação dos professores tem sido primordial para que métodos envolventes e criativos sejam praticados no cotidiano escolar. Os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio começaram a ter contato com livros e contos a partir de momentos de contações de histórias proporcionados nas aulas de Literatura Brasileira.

Em um primeiro momento houve a necessidade de se fazer uma contação para que o aluno compreendesse a importância da oralidade e de aprender a fazer análise de narrativas.

Foram montados grupos em sala para estudar e explicar o livro *Como analisar narrativas*, de Cândida Vilares Gancho. Após as apresentações e a análise de contos, propôs-se que os alunos fizessem a leitura de um livro de seu gosto (qualquer tema) para fazerem a análise e a contação de histórias.

Para que a prática tenha respostas positivas, a formação continuada do docente é fundamental no cotidiano escolar. "Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade." (BANDEIRA, 2013, p. 2). Isto pressupõe que toda boa prática pedagógica transpassa pela qualificação e aprimoramento constante, desenvolvendo a teoria e prática em benefício da aprendizagem.

Os encontros nos Grupos de Trabalho foram importantes na busca por soluções e reflexões sobre a prática na escola, e desta forma foi possível conversar sobre o que estava sendo desenvolvido e escutar também práticas de colegas. E foram essas trocas que possibilitaram melhorar as contações desenvolvidas pelos alunos.

Partindo deste princípio, Savani (*apud* VASCONCELLOS, 2000, p. 57) menciona que:

O professor em sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, respeito do qual existem conclusões precisas estaticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto, enquanto indivíduo concreto ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Segundo o autor, o educador deverá ser articulador no processo de ensino aprendizagem, sem deixar de lado a realidade de cada um, interesse, experiências anteriores, e para

que ocorra essa harmonia o professor precisa aprender com seus alunos.

É importante que o professor estabeleça um bom relacionamento com seus alunos para melhor interagir com os interesses deles, no sentido de favorecer seu desenvolvimento e suas capacidades intelectuais, bem como uma postura favorável no momento da produção e interpretação.

As contações de histórias foram propostas a serem feitas fora do ambiente de sala de aula, sendo que os colegas deveriam fazer perguntas uns aos outros sobre os livros lidos e contados (sem auxílio de material).

Para que este tipo de proposta de forma a se produzir novos saberes o educador deve ter a convicção de importância de continuar se aprimorando e buscando novas formas de ensinar.

Como afirma Behrens (1996, p. 24) “Na busca da educação continuada é necessário ao profissional acreditar que a educação é um caminho para a transformação social.” Todo educador deve acreditar e apostar no seu trabalho, visto que a educação pode sim transformar vidas, além de contribuir para uma melhor organização da sociedade.

Prada *et al.* afirmam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a (Prada *et al.*, 2010, p. 369).

Faz parte das atribuições do professor participar da formação continuada ofertada pela escola, porém não são apenas nestes momentos que o educador terá a possibilidade de aprender, reorganizar conhecimentos já existentes, reformular métodos. Na sala de aula haverá a prática de todos os conhecimentos adquiridos na formação; isso

pode modificar os resultados adquiridos durante o processo de ensino/aprendizagem. No caso da prática em questão os Grupos de Trabalho da área das Linguagens influenciaram na proposta do trabalho com livros.

Algo notório no processo de aquisição da leitura como hábito é que no início das contações os alunos tinham um pouco de receio em contar as suas histórias, demonstrando vergonha. Com o passar do tempo percebeu-se que os alunos evoluíram muito com relação à oralidade, até mesmo na análise das narrativas.

Quando se propôs trabalhar com a contação houve resistência de alguns alunos com relação à leitura, porém abriu-se a possibilidade de eles escolherem a sua história, partindo do seu próprio gosto e de suas escolhas.

A formação dos profissionais acontece em seu dia a dia, a partir de sua prática, suas trocas e também pela leitura de mundo que faz da realidade escolar. Para que o professor esteja constantemente recriando e reformulando meios de ensinar e aprender, ele deve ter a consciência de que necessita desta interação com os demais integrantes da escola, bem como buscar novos conhecimentos, pois ninguém aprende se não têm motivação e estímulo.

É fundamental que o professor valorize uma relação de diálogo estabelecendo entre eles confiança em relação à realidade na qual irá trabalhar.

Acredita-se que a educação tradicional, bastava somente o professor falar para os alunos compreender qualquer tipo de discurso, seja ele falado ou escrito, mas não serve de suporte no contexto de sala de aula, nem para desenvolver o ensino-aprendizagem de modo geral.

De acordo com afirmações de Vasconcellos, a transmissão e construção do conhecimento:

[...] supõe tanto a infra -estrutura orgânica, o cérebro, o amadurecimento da função quanto a relação social, a interação com o material que a cultura transmite (linguagem, objeto, etc.). O conhecimento é produto da inteligência, da forma que produz a inteligência. O homem é geneticamente social, uma vez que o próprio desenvolvimento orgânico depende das interações sociais (Vasconcellos, 2000, p. 58).

Diante disso a prática de sala de aula é um elemento básico para um bom aproveitamento do aluno. O desenvolvimento do conteúdo que a escola estabelece é importante para proporcionar o elo entre educador a expectativa do aluno. Certamente, o professor pesquisador, que estuda e está em constante busca por novos saberes tende a desenvolver seus conteúdos de forma criativa e envolvente.

Trabalhar direcionado aluno e professor sujeitos ativos poderá ser uma maneira de prender a atenção do aluno para que o processo ensino-aprendizagem fique mais interessante, permitindo que o trabalho do professor seja estimulante e prazeroso.

Pode-se afirmar que o trabalho com as contações em diferentes ambientes, fora e dentro do contexto escolar tem auxiliado bastante no desenvolvimento da expressão oral, corporal e escrita, pois quanto mais os alunos estão lendo, melhor fica sua produção tanto de forma oral quanto escrita. A leitura e a interpretação, a análise de personagem, de tempo, de espaço permite aos alunos abrir suas mentes para possibilidades de reconhecimento de informações e deduções.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC):

O processo de ensino aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelos homens, considerando como verdades absolutas (*apud* VASCONCELLOS, 2000, p. 18).

Existe aluno que não está interessado no conteúdo, nem participa ativamente em sala de aula, muito menos em escrever relatos de seu dia a dia, sendo, então, um sinal de alerta para que o educador tenha a sensibilidade de procurar esses alunos e tentar ajudá-los.

A partir dos conhecimentos do cotidiano de cada estudante é possível estabelecer um elo entre escola, educador e professor, pois é muito importante na formação da personalidade dos alunos a reconstituição dos seus prévios saberes. É preciso respeitar suas próprias ideias, aproveitar a essência do que eles querem passar para o papel. Muitas propostas de ensino, hoje, têm por objetivo a relação existente entre aluno e escola e as barreiras existentes entre ambos.

Os conhecimentos que a escola proporciona contrastam com os conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula. Por essa razão, o interesse oportuno deste trabalho. Há uma necessidade de se conhecer o conhecimento prévio de nossos alunos, tendo assim de onde partir na busca pelo aprimoramento e aquisição de novos saberes.

Coelho (2004, p. 3) considera que o cenário atual requer a superação do método da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, além da ruptura da segmentação e do fracionamento para a busca de um ensino mais contextualizado, requerendo desta forma um professor atualizado, conectado a esta nova era.

Toda esta mudança só ocorrerá por meio de ações no âmbito escolar, que proporcionem o envolvimento de todos da comunidade. A formação docente favorece o aprendizado, e é indiscutivelmente necessário que se promovam momentos de reflexões e práticas com os alunos e professores, relacionando seus conhecimentos com o mundo que os envolvem, sendo fundamental a busca por novas formas de ensinar e por novos conhecimentos para que haja melhoria da educação brasileira.

A escola deve estar atenta à fruição e ao prazer, pois, em todas as fases, os alunos devem ser motivados e estimulados a usar a sua imaginação e assim permitir que exista a experimentação da linguagem. A experiência de linguagem pode envolver o científico, o artístico e também o técnico. Ainda, como afirma Vygotsky:

A imaginação, sendo a base de toda a atividade criadora manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística; técnica e científica todo o mundo da cultura é produto da criação e da imaginação humana. [...] a criação existe não apenas como origem dos acontecimentos históricos, mas como processo onde o ser humano imagina, combina, cria algo novo por insignificante que essa novidade pareça ao ser comparado com as realizações dos grandes gênios (Vygotsky, 1987, p. 82).

Contudo essa possibilidade de experimentação criadora e imaginária de cada aluno é feita conforme a realidade vivenciada de cada um. A escola é uma das entidades competentes para alfabetizá-lo e continua cometendo alguns erros como: fornecer os rudimentos da língua

escrita ou ortográfica, desconhecendo as concepções de leitura que o aluno traz consigo.

Nem sempre o professor consegue atingir de forma adequada os educandos, para tanto faz-se necessária uma maior qualificação por parte dos educadores, buscando alternativas para que possam desenvolver habilidades e competências necessárias.

A sala de aula não é só o espaço físico em que o professor trabalha seus conhecimentos, mas é o momento em que ele tem maior contato com os mais diferentes tipos possíveis de pessoas e culturas, por isso deve também estar atento ao comportamento emocional de seus alunos.

Segundo Bandeira:

A educação do Século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação e de esquadrihar com a imaginação, sem acordo com resposta estanques e únicas (BANDEIRA, 2006, p. 1).

Estas mudanças que vêm surgindo na sociedade influenciam diretamente nas práticas e relações entre professor e alunos em sala de aula. Vale ressaltar que o educador deve estar atento e buscar compreender o que se passa com relação aos alunos; e a partir de pesquisas e estudos encontrar meios de ensinar de forma adequada a esta nova geração.

O papel do professor vai além de transmitir conhecimentos; é também desenvolver cidadãos que exerçam a sua capacidade de agir e praticar os saberes em suas vidas, que entendam o significado do compartilhar e agir contribuindo com a sociedade. Quando tratamos de análise de livros temos a possibilidade de fazer referência à realidade e também à questão história que influenciou ou não a produção de determinado livro. Além disso, também é necessário que o professor esteja sempre buscando novos saberes, trocando conhecimentos e fazendo uso deles nas práticas em seu dia a dia.

O trabalho de contação de histórias desenvolvido na Escola Venâncio Aires de Cruz Alta tem proporcionado aos alunos compreender, estimular e praticar o que se aprende na teoria, ajudando a identificar as necessidades e os caminhos a serem seguidos, possibilitando perceber que através de um trabalho adequado há melhora na autoestima dos alunos e professores, e fazendo com que os estudantes adquiram mais conhecimentos e que saibam praticá-los em suas vidas, sendo eles sujeitos ativos na sociedade.

Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e uma prática reflexiva**. 2006. http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em 15 out. 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

COELHO, Claudio Ulysses Fereira; HAGUENAUER, Cristina. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do Perfil e da postura do professor. **Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529, v. 2, n. 6, mar. 2004.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS; Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad, São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins, 2003;1987. p. 7; 16.

A linguagem na práxis da educação

Fernanda Falconi Bastolla⁴

Ivete Catherine Costa⁵

Carla Rosane da Silva Tavares Alves⁶

Introdução

É na linguagem e através dela que o ser humano se constitui enquanto sujeito de um meio social, pois se manifesta nas relações com o outro, pela comunicação oral, escrita ou corporal. Diante da educação que temos e a que idealizamos para as escolas, perpassam a essência e a “paixão” pelo ato de educar. Nesse sentido, o presente texto expressa a necessidade de promover a reflexão sobre a prática de ensino, objetivo do GT Linguagens, na Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, em conformidade com a proposta do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, do qual faz parte.

⁴ Especialista em Linguística no Ensino de Línguas e Literatura-UNICRUZ. Professora da UNICRUZ e rede pública estadual/RS.febastolla@yahoo.com.br.

⁵ Licenciada em Educação Física. Professora da rede pública/RS.ivetecatherine@terra.com.br.

⁶ Doutora em Letras – Estudos Literários/Literatura Comparada (UFRGS). Professora e Coordenadora do Curso de Letras da UNICRUZ. Assessora colaborativa no GT Linguagens pela UNICRUZ. ctavares@unicruz.edu.br.

Nessa direção, é interessante destacarmos o que ressalta Freire (1997) a respeito da educação: educar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. Percebe-se, então, que a formação docente da contemporaneidade perpassa pela reflexão do processo de ensino-aprendizagem, assim como a práxis da linguagem no meio educacional, sendo necessário o estímulo para a relação sujeito-reflexivo.

Morin (2012, p. 35) destaca que a contribuição da cultura das humanidades para o estudo da condição humana continua sendo fundamental. "Em primeiro lugar, o estudo da linguagem; sob forma mais consumada, que é a forma literária e poética, ele nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana".

Sabemos que o ensino-aprendizagem engloba uma variedade de preceitos consideráveis para dar início a uma transformação dos paradigmas da maneira convencional de se pensar o ambiente escolar. É preciso que este contexto escolar tenha um profundo significado para os alunos, bem como para o docente, a fim de estreitar a relação professor/aluno e vice-versa.

Desenvolvimento

Na diversidade de reflexões, é pertinente percebermos que o caminho indicado por Morin é o da visão que se retira das singularidades das disciplinas, tornando-as atreladas umas às outras, compreendendo o contexto e adquirindo a completude e relevância de encontrar a conexão existente entre todos os componentes curriculares, sem distinção de uma ou outra. É preciso romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas, questões que povoam as percepções do educador; reflexão feita (a partir de textos diversos) no GT Linguagens e que abriu um espaço de discussões positivas entre os docentes. Reformar a tradição da fragmentação requer um esforço complexo, uma vez que essa mentalidade foi se constituindo e enraizando ao longo de inúmeras décadas.

Acreditamos que a prática educativa compreende, já de imediato, o conhecimento da realidade do educandário, na qual a comunidade escolar está inserida. Por isso, os alunos é que dão sentido à própria atuação docente, num processo dinâmico em que devem ser vistos como sujeitos ativos, protagonistas desse processo ético e vivaz, que é a educação. Ressaltamos o desenvolvimento do aluno pela linguagem como algo vivo, pois, ao interpretar e compreender seu contexto, ele se tornará um indivíduo capaz de conquistar seu espaço na sociedade como um ser crítico e reflexivo, portanto como sujeito de suas ações.

Freire (1996, p. 24) destaca que: "Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".

Dessa forma, verificamos a importância do papel do educador, bem como a relação professor-aluno no âmbito escolar, no qual permeia a interdisciplinaridade entre as demais disciplinas, tendo como reflexão e discussão conceitos da modernidade que implicam no ato de educar.

Morin (2003) é categórico quando afirma que os problemas humanos são abandonados não apenas ao obscurantismo científico, como também a doutrinas, muitas vezes obtusas, que pretendem monopolizar a cientificidade.

Nesse tocante, entendemos que a docência exige uma constante atualização, formação e integração de todo o corpo docente, partindo do despertar da motivação do educador, como uma forma de reencantamento diante de sua prática docente, através de novas e instigantes visões, que o compreendam, primeiramente, como sujeito em constante construção, mas também como um dos protagonistas das ações educativas, considerando suas vivências como caminho necessário à compreensão das questões educacionais. Dessa forma, o contexto humano deve ser instrumento de todo ensino, para que haja uma troca de conhecimentos e não apenas o mero repassar de conteúdos, de maneira mecânica para reproduzir alunos falantes de uma língua que apenas decodificam palavras e não conseguem compreender e interpretar os significados.

Morin (2002, p. 35) destaca que “o conhecimento de mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? ”.

Percebemos que o docente da área de Linguagens tem participação especial no contexto escolar, no entanto cabe a ele estar em constante formação para que possa mediar o conhecimento do educando, perpassando pela interdisciplinaridade com as demais áreas, para que aconteça de forma satisfatória e prazerosa ao aluno o ensino-aprendizagem, através da compreensão e interpretação de mundo.

De acordo com Fazenda (1995, p. 31), “o termo interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”.

Sabemos da importância da interdisciplinaridade estar atrelada à educação, pois a troca de conhecimentos que as disciplinas promovem entre si torna as atividades escolares sólidas, enriquecendo o ensino-aprendizagem.

Muito temos discutido sobre a educação e a complexidade da prática pedagógica, ressaltando a importância de conceitos fundamentais para as linguagens como a leitura e sua interpretação, produzindo a argumentação em sua análise dissertativa, construindo saberes e não apenas os reproduzindo. Sabemos que a linguagem permeia a relação com o outro e, assim, pode expressar-se pela fala, escrita e expressão corporal, quesitos estes que solidificam o ensino, tendo como motivação para sala de aula o despertar para uma fala organizada, coerente e coesa.

Assim a área de Linguagem demonstra um papel relevante nessa prática educativa, pois atrelada a ela se tem Língua Portuguesa, Estrangeiras, Artes, Literatura e Educação Física, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, variadas formas de expressão da linguagem, atribuindo o sentido de que não é estagnada, vazia, revelando sua importância diante da diversidade de disciplinas na formação de um docente, seja ele da área que for.

Com o intuito de oportunizar a reflexão a respeito da importância das diferentes linguagens, exemplificamos algumas atividades

desenvolvidas em momentos distintos, no âmbito do GT Linguagens, as quais se refletem no fazer educativo em sala de aula.

Atividade 1: Os educadores foram incentivados a refletir acerca da educação que temos e a educação que queremos e, então, apresentaram suas conclusões, através da representação imagética (em folhas de ofício numeradas), usando pincéis atômicos, canetas hidro cores e lápis de cera. Após, foram sorteados alguns números, os autores construíram um painel e apresentaram verbalmente ao grupo suas reflexões.

Atividade 2: Os professores, divididos em grupos receberam textos diversos sobre reflexões acerca do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física, Artes, Línguas Estrangeiras, com o propósito de abrir a discussão e eleger os conceitos fundantes em cada área, nas quais são trabalhadas diferentes linguagens, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como exercício de discussão de sua práxis.



Figura 1 - Painel construído pelos professores com as Representações imagéticas apresentadas ao grupo



Figura 2 - Professores, em grupos, discutindo diferentes textos e fazendo o levantamento de conceitos fundantes, para posterior socialização e discussão no coletivo

A atividade 2 foi ampliada com a realização de um painel, constituído por educadores (convidados) de diferentes áreas, que explanaram sobre suas práticas; e concluindo, foram sistematizados os conceitos fundamentais em cada área, pela assessora colaborativa do GT. A atividade concretiza-se, no âmbito da escola, onde o trabalho prossegue pelo grupo de professores, que verifica, em cada área e série, os conhecimentos e diferentes linguagens que perpassam os vários campos do saber.

Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, reafirmamos a relevância da formação docente, desenvolvida no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira pelo GT Linguagens, assim como as demais áreas, pois compartilhamos nossos anseios e resultados satisfatórios, trocando experiências e nos possibilitando embasamento teórico e prático para promovermos a interdisciplinaridade com os outros componentes curriculares.

Assim, concluímos nosso trabalho no decorrer do ano letivo, com a certeza de que muito se tem a percorrer para que possamos ter uma melhor educação, por isso devemos estar em constante transformação para que o trabalho com o aluno seja de grande valia e ao mesmo tempo prazeroso e satisfatório para discente e docente, vindo a contribuir na formação do educando como um cidadão crítico e reflexivo, capaz de atuar na sociedade com ética e com consciência de seus direitos e deveres. Nessa direção, o programa tem contribuído significativamente e certamente será revertido na prática do dia a dia escolar.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto de escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo. Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

O uso das novas tecnologias nas velhas escolas: desafios de uma educação inovadora

Marcia Cristina Diemer Breitenbach⁷

Lurdes Budke Koch⁸

Viviane Schneider Rodrigues⁹

O presente texto traz reflexões feitas, a partir das discussões realizadas no GT Linguagens da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, inserido no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira. Nesse sentido, trazemos algumas considerações sobre o uso das tecnologias dentro do ambiente escolar, na sala de aula ou como ferramenta de ensino, cuja discussão é antiga entre a comunidade escolar; o difícil está sendo incorporar tantas transformações na mesma velocidade em que elas chegam até os nossos alunos, ou melhor, adequar a escola para que tais tecnologias possam ser melhor aproveitadas.

Para Sayad (2012), quando fala sobre o avanço das tecnologias, “ficamos muitas vezes cegos em relação a seu impacto, pois estamos

⁷ Formada em educação física- Licenciatura/Bacharelado. Professora no I.E.E. Edmundo Roewer. seduc.marciacdiemer@gmail.com.

⁸ Formada em Língua Portuguesa, com especialização em Supervisão Escolar. Professora da E.E.E.F. Hermany. lurdesbk@ig.com.br.

⁹ Formada em Letras: Português /Espanhol. Professora da E.E.E.F. Edison Quintana. vivianeschneiderrodrigues@yahoo.com.br.

neles submersos e acostumados a não reagir à velocidade com que se impõem”. Ele completa seu pensamento dizendo que:

A indiferença da educação a essas mudanças constantes pode ser o determinante entre uma educação inovadora e de boa qualidade e uma escola repetidora de modelos. Conhecer essas transformações com mais profundidade é o primeiro passo para entendermos que tipo de escola queremos hoje e para o futuro (SAYAD, 2012, p. 36).

O que foi exposto anteriormente é confirmado nas palavras de Oliveira Netto (2005), quando diz que:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que as tecnologias de informação e comunicação estão presentes direta ou indiretamente em atividades comuns. A escola faz parte deste universo e para desempenhar sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta a incorporar novos modelos, hábitos, comportamentos, percepções e demandas (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 74-75).

Esse desenvolvimento acelerado das novas tecnologias ou TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) como vêm sendo chamadas, demonstra, sem dúvida, uma revolução importantíssima também para o ambiente escolar, pois facilita o trabalho dos professores, que podem transformar suas aulas mais completas e dinâmicas, no entanto muito da dificuldade de se incorporar as TICs nas escolas está no fato de a escola ainda estar muito defasada ou ligada no sistema antigo, por falta de recursos e também, pelo seu corpo docente ser praticamente todo formado por professores da geração analógica, ou que não acompanhou essa revolução tecnológica tão de perto.

Sayad (2012, p. 52) afirma que: “Para a geração que nasceu analógica, [...] é difícil perceber que, para a juventude conectada da ‘era da criatividade’, habilidades como velocidade e capacidade de realizar tarefas simultâneas sem perder o foco são características inatas”.

Como refletimos no Grupo de Linguagens, é preciso que os professores, que ainda se encontram trabalhando e que não tiveram o contato necessário com as tecnologias, busquem se adequar a esta nova realidade, estudando e aprendendo a utilizá-las, incorporando-as e inovando na sua prática didático-pedagógica, a fim de se tornar um profissional de sucesso.

Conforme Sayad (2012), antes mesmo da invasão das redes sociais e dos blogs virarem moda, já se falava muito na necessidade de reciclar o currículo escolar tradicional, desligado do cotidiano, sem apelo, apresentado muitas vezes apenas como instrumento para fazer provas e depois passar no vestibular. Falava-se também em preparar o aluno não somente para o trabalho, mas também para uma vida de aprendizagem permanente.

Para Souza (2007), há sim um descompasso entre ensino e tecnologia, mas pais e professores já se deram conta de que as novas tecnologias da informação estão também mudando as formas de expressão de crianças e jovens, que encontram outros espaços para se comunicarem, utilizando as TICs, tendo preferência por celulares e computadores, suportes que lhe permitem experimentar mais sistemas de comunicação e, principalmente, brincar.

Assim, considerando as contribuições do GT Linguagens, bem como nossas experiências enquanto educadoras, cabe ressaltar, também, que não há necessidade de o professor ser um profundo conhecedor das tecnologias, mas que este saiba direcionar suas aulas e seus alunos para trabalhos diferenciados, a fim de que o uso das tecnologias e da criatividade de cada aluno ou grupo de aluno possa transformar seu aprendizado. As citações, a seguir, contribuem com nossos conhecimentos. Souza (2007, p. 74) sugere que:

[...] no intuito de promover um ensino criativo e auxiliar os estudantes a desenvolver suas habilidades e seus talentos, a escola deve se apropriar de estratégias e recursos, propostos pela Psicologia da Criatividade e construir uma ponte que interligue os conteúdos, as metodologias, os avanços científicos e tecnológicos com uma formação mais eficiente e inovadora.

Oliveira (2007, p. 12) completa a visão de Souza atribuindo que:

Diante desse mundo desafiador e das considerações de que a criatividade é inerente a todo o ser humano, embora varie em tipo e grau, que pode ser estimulada e desenvolvida com determinados procedimentos, treinamentos e técnicas nos diversos ambientes por onde passa o indivíduo (família, escola, trabalho, sociedade), a instituição educacional precisa reformular o seu papel para atender as novas demandas. Só assim estará contribuindo para desabrochar a criatividade latente dos seus discentes.

Neste sentido, o professor deixaria de exercer finalmente seu papel retrógrado de transmissor de conhecimento. As TICs mudaram as formas de pensar e aprender, e as relações dentro da sala de aula: antes, o único a possuir as informações e as novidades era o professor. Hoje, o aluno tem acesso a conteúdos que anteriormente pertenciam exclusivamente ao professor, e faz isso a partir de fontes bem mais interessantes do que as exposições orais da sala de aula, com uso de imagens, recursos sonoros e interatividade. Para estar em dia com as mudanças, o professor deve deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento e abraçar verdadeiramente a tarefa ou missão de educador. Isso significa formar novos valores. Significa também abrir espaços alternativos e integrar-se em discussões, reflexões, análises críticas e processos permanentes de formação. O professor precisa estar aberto e em dia com as novas formas de ensinar (RAMAL, 2014).

Assim o principal papel do professor seria estimular e gerenciar esta busca pelo conhecimento, uma vez que com as TICs esta tarefa ficou mais fácil e dinâmica.

Souza (2007, p. 13) diz que:

Considerando a importância do potencial intelectual e criador do indivíduo, devem-se propiciar possibilidades diferenciadas de conhecimento no mundo escolar e além deste. Nesse sentido, há a necessidade de oportunizar recursos que promovam a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos indivíduos [...].

Oliveira (2007, p. 13) complementa ao expor que:

O educador necessita usar a criatividade para lidar com a diversidade, com a complexidade, com a sociedade em rede [...]. Assim estará possibilitando ao aluno de hoje viver em um sistema educacional que lhe permita desenvolver suas potencialidades em diferentes manifestações possíveis e em diferentes etapas de estudo. Professores criativos passam para seus alunos esse espírito criativo; cabe-lhes estimular o potencial criador de seus alunos, contribuindo para que se constituam homens criativos no futuro.

Criar e estimular a criação de novos mecanismos de aprendizagem, vídeos, reportagens, panfletos, páginas digitais, *blogs* etc. são apenas alguns exemplos de trabalhos que utilizam as tecnologias a serviço da educação. Para todos eles, a criatividade desempenhará um papel fundamental.

Enfim, apesar de muitas escolas e professores não estarem preparados para lidar e trabalhar com as novas tecnologias e sábio que os nossos alunos estão. Às escolas faltam ainda equipamentos bons e atuais, internet em boas condições de uso e capacidade, laboratórios bem equipados. Aos professores faltam melhores condições de trabalho, qualificação e aprimoramento de técnicas e atividades voltadas para o uso das TICs.

Já para os alunos faltam limites, saber onde e quando as tecnologias podem ser utilizadas e como utilizá-las para favorecer no seu processo de ensino e aprendizagem; e o que não lhes falta é o conhecimento de como lidar com estes novos mecanismos. Assim, cabe ao professor apenas conduzi-los e mostrar novos rumos de como transformar estas tecnologias em conhecimento.

Referências

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias e universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. **Criatividade na formação do professor do curso de letras**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=531> Acesso em: 03 nov. 2014.

RAMAL, Andréa. **O professor deve deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento**. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/reportagens_entrevistas.asp?especial=79&materia=234> Acesso em: 03 nov. 2014.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia: A Comunicação Reinventada na Escola**. Brasil: Aleph, 2012.

SOUZA, Cleovane Raimunda de. **Computadores, conhecimento e criatividade: comportamento criativo em crianças do ensino fundamental em situação de aprendizagem mediada por computadores**. 2007. 181 f. Dissertação (mestrado em educação e comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2110> Acesso em: 03 nov. 2014.

Finalidades da educação básica: contribuições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos

Sônia Lorena Aver¹⁰

Nair Rosa Carpenedo¹¹

Marli Alaídes Griep¹²

Não há como pensar a educação integral do educando sem antes estreitar os caminhos entre conhecimentos das diferentes áreas de ensino. Realizamos um apanhado breve da história do ensino e buscamos além do nosso tempo: na segunda época medieval, mais precisamente, no humanismo procurando entender como se deu a popularização da educação.

Com o crescimento de uma nova classe social: a burguesia e o antropocentrismo, construiu-se uma nova visão de mundo, centrada

¹⁰ Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Poetisa, contista e Romancista. Atua na rede estadual de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária na Escola Estadual Técnica Fronteira Noroeste, Santa Rosa, RS. (sonialorenaaver52@gmail.com).

¹¹ Licenciatura Plena Letras-Habilitação: Espanhol e Literatura da Língua Espanhola. Atua na Escola Estadual Técnica Fronteira Noroeste e Escola de Educação Básica Santos Dumont. (nairrosacarpenedo@gmail.com).

¹² Licenciatura Plena em Letras-Habilitação: Português e Literatura da Língua Portuguesa. Atua na Escola Estadual Técnica Fronteira Noroeste e NEEJA-centro-Santa Rosa_ (ma.griep@bol.com.br).

na valorização do ser humano como sujeito de sua própria história. (SARMENTO; TUFANO. 2005).

O humanismo trouxe uma nova maneira de encarar o mundo. Sua principal preocupação era o ser humano, o estudo da natureza humana e suas potencialidades.

O homem é responsável por seu projeto de vida e pode se tornar aquilo que quiser. (Mirandola.2007, n.p.).

Não é a riqueza, o sobrenome, a posição social ou política que atribuem valores às pessoas, e sim o que elas são capazes de demonstrar pelas suas ações. A honra de uma pessoa está no seu caráter, na sua maneira de agir, de relacionar-se, e no modo como conduz a sua vida.

O humanismo iniciou-se na Itália e espalhou-se pelo resto da Europa, contribuindo para a pesquisa e a educação em geral. Com isso, as práticas educacionais mudaram e os estudiosos clássicos começaram a desafiar a pedagogia tradicional; e pela primeira vez os alunos podiam de fato aprender, tinham a liberdade de ler e pensar por conta própria. Por meio da leitura silenciosa e compenetrada, o educando se tornava um agente, comprometido com o saber.

Busquei a felicidade em toda a parte, mas não a encontrei em nenhum lugar, exceto em um cantinho que abrigava um pequeno livro. (KEMPIS. 2008. p. 95).

Com esta citação percebe-se o surgimento da imprensa, a página impressa de Gutenberg. E o mundo evoluiu de tal maneira que impulsionou a educação a acompanhar estes processos. E assim, a educação tradicional, em que o professor era o detentor do saber e o único responsável em propagá-lo, deu lugar à educação que abordará o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

No campo das linguagens podemos e devemos auxiliar os educandos a buscar a autonomia intelectual e moral praticando a contextualização dos conhecimentos, levando-os a questionar, pesquisar, construir seus próprios conceitos, experimentar. Por isso a pesquisa, tão eficiente

na época citada acima (humanista), se faz necessária para que novos conhecimentos sejam descobertos e venham a reger a civilização atual.

Um fator indispensável é sem dúvida a prática da interdisciplinaridade, buscando enriquecer, trocar, acrescentar, confrontar os conhecimentos sem que o educando necessite recorrer às práticas antiquadas da decoreba, já que conhecimentos adquiridos em determinadas áreas podem e devem ser aproveitados em outras, fazendo assim a ponte que liga os diferentes saberes.

Outro recurso valioso é o uso das mídias na prática educacional. Comprovadamente os programas de televisão, seriados, filmes, documentários ajudam a fixar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao contrário do que se pensa, o uso das mídias torna-se uma poderosa ferramenta, aliada ao ensino e aprendizagem. Basta um bom professor para gerenciar este processo.

Podemos citar inúmeros exemplos, entre eles: a *TV escola* é passível de ser utilizada em sala de aula. Com o programa *Os Simpsons* se pode trabalhar a antropologia, sociologia, história, geografia e filosofia.

As mídias despertam a curiosidade. No caso do *The Big Bang Theory*, é necessário certo conhecimento de física para que se possa rir das piadas, mas é esse interesse que faz com que o aluno pesquise o significado para significar o programa.

Quem assistiu ao seriado *House*, pode perceber que doenças raras foram divulgadas e tornaram-se conhecidas do público.

Percebemos que não é o que se vê, mas como se vê. (Alda Pegoraro Roeder- Zero Hora, 25 de março de 2014).

Muitos programas de TV têm assuntos direcionados ao vestibular: Telecurso, Globo Ciências, documentários etc. Estes programas resumem uma série de técnicas, teorias e manejos da área das ciências e possibilitam conhecer novidades científicas, elementos culturais, informacionais. Basta haver uma condução correta e uma preparação prévia do educador neste processo de aprendizagem, que vá de encontro aos objetivos propostos.

Não esqueçamos da ferramenta mais utilizada hoje pelos educandos: a internet e o uso dos aparelhos móveis: celulares,

notebooks, tablets etc. Segundo o coordenador do curso de comunicação social da Feevale, Cristiano Max, os aplicativos devem ser avaliados como ferramentas facilitadoras, pois acrescentam valor à instantaneidade, já que, através deles, é possível pagar contas, mandar mensagens e tantas outras possibilidades.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem mudou muito e devemos isso, em parte, aos humanistas que corajosamente romperam com o conformismo, abandonaram o empirismo e inovaram nas áreas da pesquisa, ciência e tecnologia, sem, contudo, esquecer o princípio básico que deve nortear a nossa educação hoje: a valorização do ser humano, as relações sociais, o reconhecimento da supremacia da natureza, o respeito às diferenças, os valores morais, a ética, a política e o bem comum.

Referências

KEMPIS, Tomás de. *Imitação de Cristo*. Trad. de Monsenhor Manuel Marinho. São Paulo: Hedra, 2008.

MACHADO, Wagner. **Toda Hora e Lugar**: celular é essencial. Zero Hora, 27 abr. 2014. p. 14.

MIRANDOLA, P. *Discurso sulla dignità dell'uomo (Oratio de Hominis Dignitate)*. Milano: Ugo Guanda Editore. (scritta la prima volta a 1486-1487), 2007

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar a Televisão na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

RIBEIRO, Maria Isabel Branco. **A Leitura Crítica da Mídia**. In: Pais e Mestres 07 out. 2007.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português – literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna. 2000.

UNIFICADO. **A TV é inimiga do vestibulando?** Zero Hora, 25 mar. 2014. p. 6

Projeto: concurso literário

Rafaelly Andressa Schallemberger¹³

Janir de Fátima da Rosa Cruz¹⁴

Rosmeri Marin Leite de Oliveira¹⁵

Lisiane Bastian¹⁶

Franciele Pires Rodrigues Fuhr¹⁷

A partir do ano de 2012 iniciaram-se os grupos de estudos, mais conhecidos como GT's na Região Missioneira do Rio Grande do Sul, fruto de muitos estudos das universidades em parceria com os gestores educacionais dos diversos municípios participantes, correspondente às áreas das CRE's de São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa e Três Passos. Assim surgiu o "Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira", que busca traçar em conjunto com os professores, melhorias no sistema educacional de nossa região. De acordo com o projeto do programa, busca-se:

¹³ Mestranda em Letras (UPF), professora na E. E. E. F. Pedro de Oliveira Flores; rafaellyandressa@hotmail.com

¹⁴ Graduada em Educação Artística - Artes Plásticas (FEMA), professora na E. E. E. F. Pedro de Oliveira Flores; janirrosa@hotmail.com

¹⁵ Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (Faculdade Salesiana Dom Bosco), professora na E. E. E. F. Pedro de Oliveira Flores; jeteoliveira@gmail.com

¹⁶ Licenciada e Bacharel em Educação Física (UNIJUÍ), professora na E. E. E. F. Pedro de Oliveira Flores; lisichrist@hotmail.com

¹⁷ Graduada em Letras (UNOPAR), professora na E. E. E. F. Pedro de Oliveira Flores; piresfranciele991@gmail.com

Uma prática educativa pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, requer incessante *retroalimentação formativa*. (GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 5).

Percebeu-se que as práticas pedagógicas já não estavam mais atingindo os objetivos específicos propostos, a relação da teoria e prática não estava de acordo com as necessidades dos alunos e deveria ser pautada mais para a educação em preparação para o mundo do trabalho. A partir de todas essas perspectivas, vários grupos de estudos foram formados, e, por áreas temáticas, os professores foram desafiados a debater sobre diversos temas, desde o fato de o próprio professor ser um pesquisador, até as questões mais críticas de conteúdos de cada área específica do conhecimento. Foram momentos de partilha de angústias, dúvidas, aprendizados, expectativas, conhecimentos, uma ótima oportunidade para repensar a educação. Esse processo partiu do pressuposto do projeto que, de acordo com o documento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2012, p. 5):

[...] tem como princípios norteadores o protagonismo dos respectivos profissionais, a relação teoria-prática, a metodologia pesquisa-ação, a dialética todo-parte, a relação de mão dupla entre o local e o global, a interlocução entre profissionais de ensino e de pesquisa das diferentes áreas de conhecimento sobre as questões socialmente relevantes, o diálogo do conhecimento científico com outras formas de saber e a avaliação emancipatória.

Conforme esta proposta de professores-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, fomos desafiados a criar e desenvolver projetos em nossas escolas, ao mesmo tempo em que estudávamos e fazíamos anotações no diário de bordo.

Um dos resultados da proposta do GT de Língua Portuguesa em nossa escola, foi o projeto “Concurso Literário”. Pela realidade de escola pública estadual, identificamos que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores era fazer com que os alunos tivessem gosto pela leitura. Sabemos que, na atualidade, o dever do professor é formar um aluno cidadão, para o mundo, leitor do contexto da realidade, a fim de que se torne um bom profissional e atue, de fato, na sociedade. Ler não é apenas importante pelo prazer e pela informação, mas também, para que o cidadão seja ativo no meio em que está inserido, opine, vote conscientemente, tenha um emprego digno, seja de fato, um cidadão.

Contudo, criar uma realidade de alunos leitores não foi uma tarefa fácil. Para Rubem Alves (2003, n.p.) “Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar”. Entretanto, a maioria dos alunos percebia a leitura como um processo chato, entediante, não tinha prazer em ler e simplesmente trocava semanalmente os livros, sem nem mesmo conhecer a história. Não havia o envolvimento com a leitura.

Os reflexos da falta de leitura eram inúmeros, e apareciam nas diversas disciplinas. Sabíamos que essa não era uma realidade apenas da nossa escola, diga-se pelos altos números, de analfabetos funcionais que temos na sociedade brasileira. Eles são o retrato de cidadãos que passaram pela escola e não foram incentivados, ou não aprenderam o amor pela leitura. Vemos que infelizmente, muitos alunos, ao sair da escola, não leem mais e ficam condicionados aos meios de comunicação de massa, especialmente à televisão, sem se posicionar ou refletir sobre as ideias por ela veiculadas. Nossa escola, no entanto, queria fazer mais pela educação desses jovens da nossa comunidade.

Além disso, tínhamos outra questão de suma importância, que era a participação dos pais na vida dos filhos. Infelizmente, sabemos que muitos deles, preferiam simplesmente deixar seus filhos em frente à televisão, ou jogando vídeo game do que conversar, perguntar como foi a escola. Nossas crianças eram formadas pela televisão, pela internet e não pelos pais.

Todas essas situações geravam alunos revoltados, incompreendidos, desinteressados, distantes da realidade. O único local onde poderia acontecer

a conscientização era na escola. Dispostas a mudar essa realidade, nos embasamos nos PCN's de Língua Portuguesa que indicam que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Vimos que a visão que os PCN's nos trazem é a de que é função da escola trabalhar as questões linguísticas, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades, tornem-se de fato, cidadãos do mundo. Sem o domínio da língua, sem a leitura e a boa escrita, um ser humano não é efetivamente cidadão. Só é cidadão quem participa ativamente da sociedade, opinando, participando, criando; e só é possível formar cidadãos através da leitura.

Aprofundando estas questões, nossa escola tem no projeto pedagógico o objetivo de educar para a vida, formando cidadãos reflexivos, conscientes e responsáveis, respeitando a individualidade de cada um, tornando-os capazes de enfrentar as dificuldades, tomar decisões e atuar na sociedade. Ora, parece-nos claro que isso só é possível através da leitura dirigida, organizada pelos projetos educacionais.

Com o objetivo de mudar essa realidade, nossa escola, em parceria com todos os professores, criou o **Concurso Literário**. Esse projeto atinge alunos da quinta à nona série. Os professores também participam, com seu exemplo e com a motivação para a leitura.

Para que o projeto pudesse acontecer, os professores da minha instituição fizeram várias mudanças. A primeira delas é que todos os dias, nos dez primeiros minutos da aula os alunos e os professores, em todas as salas de aula, dedicam-se ao prazer de ler, viajar pelo mundo da imaginação. Da mesma forma, nas aulas de língua portuguesa, além de

voltarmos o foco para a leitura e interpretação de texto, a fim de sanar as dificuldades descritas, também destinamos um período semanal para a biblioteca. Neste momento os alunos efetuam a troca dos livros e têm um tempo disponível para ler neste ambiente adequado (mesas redondas, cadeiras estofadas, variedade de materiais literários). A biblioteca dispõe além de livros, revistas e gibis. Todos os alunos são desafiados a ler, e percebemos que com o passar do tempo, através do projeto, eles foram mudando os hábitos e dos livros pequenos passaram para obras maiores, inclusive clássicos da literatura. Também criaram o hábito de ter o livro diariamente na mochila para os dez minutos da leitura. Ou seja, o livro não é mais deixado de lado, mas sim, está na mochila do aluno e faz parte de todas as disciplinas. Em adição, no mês de agosto a escola participou e prestigiou a Feira do Livro de nossa cidade, nas atividades do autor presente, hora do conto e pintura de rosto.

Certamente, ainda encontramos a resistência de alguns alunos, mas aos poucos todos estão sendo contagiados pela magia a leitura.

A culminância do projeto foi o Concurso Literário propriamente dito. Este concurso deu continuidade às ações descritas, personificando o projeto. Nossos alunos foram desafiados para que em duplas lessem uma obra da literatura infanto-juvenil, ou dos clássicos literários e após discutissem sobre a obra, verificando as percepções e os pontos de vista de cada um.

Feita a discussão sobre o livro, os alunos precisaram elaborar um relato sobre a obra, abordando as principais ideias, identificando e caracterizando os personagens principais. Este trabalho aconteceu nas aulas de língua portuguesa, sendo que a professora prestou auxílio e acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos.

Pensamos na necessidade da interdisciplinaridade proposta pelo GT, e estudamos Barbosa (2007, p. 43), que explica que:

Todas as disciplinas da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) possuem em comum o fato de terem seus objetos constituídos por duas dimensões articuladas: (1) todas possuem um sistema organizado de elementos - signos, símbolos, etc. (2) esses

elementos são postos em funcionamento no uso dessas línguas/linguagens, em situações variadas de comunicação.

Em nosso projeto demos vida à interdisciplinaridade na parceria que se estabeleceu com língua portuguesa, artes e educação física. A professora de artes coordenou a segunda parte do trabalho, onde orientou os alunos a criarem uma obra retratando o livro escolhido. Para isso, os alunos deveriam empregar as técnicas artísticas estudadas durante o ano. Por exemplo: se os alunos escolhem um livro romântico, podiam empregar técnicas do romantismo para criar a obra, dando o caráter romântico e melancólico.

Formamos a comissão julgadora para a qual os projetos foram encaminhados sem identificação. A comissão analisou os trabalhos por vários dias, até chegar à pontuação final. Realizamos uma programação especial na escola, onde os alunos apresentaram seus trabalhos aos demais. Neste momento, a professora de educação física deu suas contribuições quando explicou aos jovens como falar em público, trabalhou a postura corporal, a desinibição, a entonação na leitura. Além de apresentados oralmente, os trabalhos foram expostos e os melhores de cada turma foram premiados com troféus e medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugares. As premiações aconteceram em duas categorias: a primeira foi o texto e a segunda a ilustração.

Gostaríamos de ressaltar que deste concurso surgiu uma competição saudável entre os alunos que se sentiram valorizados por receberem premiação para uma atividade literária e não apenas para as atividades esportivas, como geralmente acontece nas escolas. Sentiram-se valorizados por verem seus trabalhos expostos na escola, sendo apreciados por toda a comunidade escolar. Valorizou-se o talento artístico de muitos alunos que até então era desconhecido. Em relação às atividades leitoras, percebemos que muitos alunos, que não eram leitores, passaram a ser. Mudaram suas concepções em relação à leitura como uma atividade prazerosa, diferentemente da ideia inicial de que ler é entediante. Também verificamos que os alunos melhoraram o desempenho na leitura e interpretação de textos e atividades em provas e trabalhos, tonaram-se mais críticos e posicionam-se frente às situações do dia a dia. O horário da leitura na biblioteca também é muito bem

aproveitado, porque os alunos de fato leem, e criam um ambiente prazeroso, de silêncio e concentração, viajando no mundo mágico da leitura. Nosso projeto, criado a partir do GT de Linguagens, trouxe ótimos resultados.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Editora Verus, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ano ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira** - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2012.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Os diferentes tipos de Letramentos hoje**: (Novos) Desafios para a escola. Salto para o futuro. Programa. Ministério da educação, Brasil, 2007, p. 41 a 47. Boletim 18.

Fotografia: um olhar digital

Mardiély Sonara Copetti Bica¹⁸

Introdução

A Fotografia se apresenta como um divisor de águas da História da Arte, ou seja, na passagem da Idade Média para a Moderna, pois foi neste exato momento que a pintura, que até a descoberta da fotografia servia também para registrar fielmente a realidade (paisagens, retratos, animais, enfim imagens de uma época) viu-se ameaçada pelas novas possibilidades de registrar imagens que a máquina fotográfica apresentava. Assim, a fotografia influencia a arte, que se apropria dela como um instrumento para a construção dos seus trabalhos e também passa, ela mesma, a ser um novo modo de fazer arte.

O advento da fotografia alterou os rumos da humanidade. Hoje, fica difícil imaginar como seria o nosso repertório cultural se não fosse possível registrar em forma de imagens os grandes momentos históricos ou mesmo as situações banais do dia a dia, mas contemporaneamente a imagem difundia nas redes sociais. Como dizia o artista plástico Wesley Duke Lee. 'A fotografia é a época'.

A fotografia no meio escolar pode tornar-se uma nova maneira de olhar as artes visuais, pois os alunos muitas vezes desconhecem que este meio de comunicação faz parte do repertório dos trabalhos de muitos

¹⁸ Especialista em Arte-educação Instituto Estadual de Educação João XXII. mardiscb@gmail.com.

artistas, passando da mera fotografia de álbum de família, casamento, passeios, *selfies* para entrar no universo da arte. Este mesmo universo é de fundamental importância, pois, independentemente da linguagem que será explorada, desenvolve a conquista da significação do que se faz, através do desenvolvimento das percepções estéticas, alimentadas pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. E faz com que o aluno descubra a si e o mundo a sua volta, realizando interação com o meio, vivenciando diversas possibilidades expressivas, aperfeiçoando processos que desenvolvem a sensibilidade, a imaginação, a observação, o censo crítico, o raciocínio, o autoconhecimento e ampliando seus saberes. Tudo isso ligado aos aspectos lúdicos e prazerosos que a atividade artística proporciona. A arte embeleza, seduz e acabamos por motivar-nos a produzi-la também.

Defrontamo-nos em nossos dias, com o paradoxo resultante dos contínuos avanços tecnológicos, que permitem aos seres humanos múltiplas conquistas e inovações. Com a acessibilidade a essas novas tecnologias como, por exemplo, os celulares, podemos capturar facilmente as imagens que nos rodeiam e a nós mesmos, e interagir com outras pessoas e outras culturas, nos tornando viajantes virtuais.

Também não podemos deixar de fazer uma ressalva para a pesquisa como princípio pedagógico, pois quando nos propomos a trabalhar de forma diferenciada estamos levando o aluno em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica, por meio da qual ele é instigado a buscar respostas e soluções para os obstáculos encontrados, atribuindo sentido e significado ao conhecimento escolar, produzindo assim uma relação mais dinâmica com o conhecimento.

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (ré) construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela

responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2013, p. 76).

Metodologia

Com a intenção de ampliar o conhecimento dos alunos no sentido de vivenciar a linguagem da fotografia como manifestação artística entre tantas outras, estabelecendo conexões entre as produções fotográficas de alguns fotógrafos; e para despertar novos olhares sobre o espaço no qual estamos inseridos, surgiu o projeto sobre a fotografia, com alunos de 1º anos do ensino médio da rede pública estadual.

Partindo do ponto mais amplo desta linguagem, que é a sua utilização nos meios de comunicação, como forma documental e de informação, conversamos sobre o que vemos nas ruas, revistas, televisão, álbuns de família, ou seja, em nosso entorno. Em outro momento assistimos e analisamos o DVD: *Fotografia: o exercício do olhar*, que contempla o surgimento, tipos, conservação e restauração da fotografia e alguns depoimentos de fotógrafos; o filme: *Janela da alma*, que aborda o aspecto ver e sentir, ou seja, como cada pessoa capta a imagem a ser percebida no momento do processo de criação; e ainda um documentário do fotógrafo Araquém Alcântara, que possibilitou que algumas questões fossem levantadas, fazendo com que os alunos refletissem sobre o que iriam observar para depois registrar.

Depois de estabelecidas as relações entre o histórico da fotografia, a ascensão da fotografia no mundo digital e como os fotógrafos expressam o seu modo de ver o mundo e a si mesmos chegou a hora de pegar as câmeras fotográficas ou celulares e buscar os melhores ângulos para capturar as imagens, partindo de quatro temas: natureza (real), natureza morta (montagem), objetos abandonados que nomeamos de decomposição: tempo lugar e suas marcas, e o autorretrato (*selfie*).

Os alunos foram distribuídos em grupos para esta atividade extraclasse, pesquisaram mais sobre o assunto, fotografaram, selecionaram as imagens, imprimiram, e depois foi feito um painel com os resultados, acrescentando ainda as fotos antigas de família, para poderem

também analisar o preto e branco e o colorido, através da técnica da pintura com tinta, técnica esta usada anteriormente à fotografia colorida, que nomeamos de memórias.

Também foram feitas intervenções nas fotografias no computador, experimentando diversas técnicas artísticas que este recurso nos proporciona e, a partir do xerox da fotografia, usaram a técnica de pintura para transformá-la em outra imagem, criando outras fotografias.

A partir dos *selfies* foi realizada uma produção plástica, ou seja, uma releitura do autorretrato do aluno. Para finalizar o projeto, os alunos tiveram contato com a lata fotográfica, que é um procedimento artesanal de tirar fotos, a partir de uma câmera feita em lata com um pedaço de papel fotográfico dentro, e puderam também ver como acontece a revelação da imagem, ou seja, da fotografia.



Figura 1

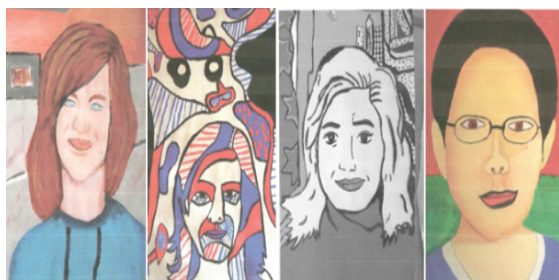


Figura 2

Resultado do trabalho

No final do projeto os alunos comentaram sobre suas imagens e como pensaram a composição e a poética, sobre as aulas, sobre suas memórias, como as redes sociais influenciam neste processo, o que aprenderam e o que gostariam de aprender a partir do que foi visto. A conquista do interesse do aluno tem seu ponto de partida na própria reflexão sobre a forma de mediar a arte, e deve partir da paixão existente entre o sujeito mediador e o objeto estudado e também das experiências vividas na prática. Aplicando a proposta triangular de Ana Mae Barbosa baseada na apreciação, contextualização e fazer artístico, os alunos se sentiram mais motivados a buscar novos saberes e olhares, capturando as imagens que os rodeiam e puderam colecionar mundos, não só apenas com a visão, mas com a alma.

Considerações finais

Ver é um ato intencional e criativo, exige vontade e motivação interior. Então, o que temos que fazer é desenvolver a nossa observação e olhar, afirmar nossa atenção e considerar que a fotografia é uma linguagem artística que pode ser a testemunha da qualidade do nosso ver, porque não vemos apenas com nossos olhos, e sim com a totalidade do nosso ser.

Permitir descobertas, formular hipóteses, estabelecer relações e perceber soluções técnicas e estéticas para a germinação de novas ideias alimenta o próprio processo criativo.

A linguagem da fotografia é a linguagem do ver, do visto e podemos ver com mais ou menos inteligência, com mais ou menos sensibilidade, com mais ou menos originalidade ou com mais ou menos espontaneidade. Fotografar é colocar na mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração. E este projeto pode ser o início desta viagem ao mundo das imagens capturadas pelo nosso olhar.

Referências

BRASIL, MEC, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. Etapa I – Caderno III, Simões, C. A. & SILVA, M. R. S. UFPR, 2013

CASSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

Caixa de Cultura-Fotografia (Ação Educacional-Itaú Cultural. 1993).

CARVALHO, Walter. JARDIM, João. **Janela da alma**, 2002. DVD.

DVDteca arte na escola: **Fotografia**: o exercício do olhar.

DVDteca arte na escola: **Araquém Alcântara**- fotógrafo.

Formação dos professores do Ensino Médio – Etapa I - **Caderno III** - 2013. Disponível: <[bhttp://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/fotografia-o-motor-das-redes-sociais#texto1](http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/fotografia-o-motor-das-redes-sociais#texto1)>. Acesso em: set. 2014.

Endereço de internet

<www.clubedeciencias.com/experimentos/fotografia>. Acesso em: set. 2014.

Análise do texto “Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola” com relato do projeto “Copa do Mundo e os jogadores”

Ângela Balz¹⁹

Introdução

Este relato vem contar a experiência do projeto “Copa do Mundo e os jogadores”, que surgiu após a leitura e reflexão do texto de Jacqueline Peixoto Barbosa *Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola*, que faz uma reflexão ao letramento, em especial ao letramento crítico que se busca desenvolver nos alunos da escola atual. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Castelo Branco, com o objetivo de mostrar aos alunos como é a vida dos jogadores de futebol da seleção brasileira, comparando com a ideologia midiática e a realidade que, muitas vezes, é ocultada. Foram usados dois gêneros textuais para esta atividade: a caricatura e o perfil pessoal. O relato começa com uma breve revisão literária do texto de Barbosa para, então, partir para o relato da experiência na escola.

¹⁹ Professora de língua inglesa da rede pública estadual do Rio Grande do Sul; graduada em Letras – Habilitação em língua inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; especialista em Educação Interdisciplinar pela Faculdade Santo Augusto – FAISA.

Letramento e a área de Linguagens – análise do texto: Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola

O papel da educação atual vai muito além do ato de alfabetizar. Não basta ensinar a ler e escrever, reconhecer símbolos e números. Hoje o papel da escola é, também, formar pessoas com pensamento crítico, capazes de reconhecer e pensar sobre os assuntos que se colocam diante da sociedade em que vivem.

A grande dificuldade que os professores enfrentam hoje é desenvolver a opinião crítica do aluno, fazendo o interpretar a realidade em que vive, ao mesmo tempo, que inferem no seu cotidiano, na sua vida, da escola e da sociedade.

Partindo deste pensamento de que o papel da escola vai além de alfabetizar, que se discutem os diferentes tipos de letramento e sua aplicação na área de Linguagens. Nos encontros de formação do grupo de GT de Linguagens, discutiu-se o texto de Jacqueline Peixoto Barbosa, “Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola”. Foi a partir da leitura e debate deste texto, que se desenvolveu um projeto intitulado “Copa do Mundo e seus jogadores”, com duas turmas de 7ª série do ensino fundamental de nove anos da Escola Estadual de Ensino Médio Castelo Branco de Três de Maio – RS nos meses de junho e julho de 2014. Faço aqui uma breve análise sobre o texto, destacando os conceitos de letramento e multiletramento.

Segundo Barbosa, o termo letramento não caracteriza apenas a aprendizagem simbólica, mas também a capacidade de leitura e interpretação da escrita (verbal ou não verbal) em diferentes práticas e contextos sociais. Expor os estudantes a variados tipos de textos, nos quais eles são desafiados a reconhecer as características de cada gênero, observando imagens, números, fonte; faz com que o aluno desenvolva seu pensamento crítico e seja capaz de refletir sobre este.

Contudo, hoje, não basta apenas observar a escrita e a imagem de textos verbais. Com a entrada das diferentes mídias e tecnologias no

mundo atual, não podemos ignorar os gêneros textuais de imagens com animação, gráficos, infográficos, 3D, entre outros elementos gráficos. É necessário trazer para a sala de aula textos das mais variadas fontes, desde o formal, como artigos científicos, até propagandas comerciais. Ao colocar o letramento em diferentes contextos, temos, o que a autora chama, de letramentos múltiplos. Este termo vem definir o uso dos mais diversos gêneros textuais dentro da escola.

Esta mistura de letramento, que envolvem escrita, imagem e elementos gráficos é conhecida por multiletramento. Barbosa usa o adjetivo “multissemiótico” para definir esta característica atual do letramento. Assim, ela exemplifica:

A expansão das mídias digitais e o surgimento e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação logo colocaram para os estudos sobre letramentos a necessidade de tratar da multimodalidade característica dos textos que circulam socialmente nos dias de hoje. Compreender muitos desses textos supõe a articulação entre linguagem verbal e outras linguagens – os diferentes tipos de imagens, gráficos, tabelas etc. nos diferentes gêneros em que aparecem. Por essa razão, o adjetivo **multissemiótico** passou a ser uma das qualificações do termo letramento. (BARBOSA, 2007, p. 41).

É sob este pensamento que se deseja um aluno capaz de interpretar diferentes tipos textuais, capaz de pensar criticamente e socialmente na mensagem, explícita ou implícita, que aquela mídia (formal ou informal) apresenta. Assim, busca-se o Letramento crítico, que Barbosa define como uma formação que visa ao “desenvolvimento da criticidade, no sentido de desvelar e/ou atribuir intencionalidades, interesses e ideologias que cercam o uso das linguagens” (BARBOSA, 2007, p. 42).

A área de Linguagens, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física, é a grande área na busca do letramento crítico. Não que as outras não tenham responsabilidade com o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno, mas, as disciplinas de Linguagens, além de ter como objeto de estudo os signos e a alfabetização, também estudam signos visuais e escritos. Assim, Barbosa (2007, p. 43) explica que o que a área tem

em comum são duas dimensões: “ (1) todas possuem um **sistema** organizado de elementos – signos, símbolos etc. (2) esses elementos são postos em funcionamento no **uso** dessas línguas/linguagens, em situações variadas de comunicação. ” Então, pode-se dizer que a área de Linguagens faz uso duplo das multimodalidades de letramento, uma vez que interpreta os signos e símbolos que compõem o texto, além do seu uso real e social, fazendo com que o aluno reflita sobre o seu conteúdo.

Ainda é possível destacar que esta área de ensino necessita observar que o letramento crítico através de diferentes textos não acontece apenas pela análise sintática do texto. O letramento crítico efetiva-se quando o aluno é instigado a pensar o papel social deste texto, refletindo sua influência nos meios midiáticos, sociais, escolares e, principalmente, na sua visão de mundo.

Barbosa mostra em seu artigo um exemplo de trabalho interdisciplinar com gêneros textuais, que desenvolvam o letramento crítico dos estudantes. Ela usa o gênero anúncio comercial com imagens dentro dos padrões de beleza estabelecidos como ideais para a sociedade atual. E sugere que língua portuguesa faça a análise entre texto escrito e imagem com relação à persuasão dos consumidores. Já Artes, sugere que se observe criticamente elementos das imagens e o porquê de seu uso. Na disciplina de Educação Física, é possível fazer uma analogia com relação à qualidade de vida, doenças relacionadas ao corpo e hábitos alimentares. E para as Línguas Estrangeiras, existe uma relação entre culturas que pode ser investigada partindo do anúncio publicitário.

Com este tipo de estudo interdisciplinar, que envolve um gênero textual midiático da realidade do aluno, busca-se ir além da alfabetização, formando um pensamento reflexivo no indivíduo. Foi partindo desta leitura, reflexão e debate que se desenvolveu o projeto “Copa do mundo e os jogadores”.

Projeto “Copa do Mundo e os jogadores”

Formar um indivíduo capaz de pensar, refletir e agir sobre a realidade em que vive é o papel da escola. Após a leitura e discussão do texto *Diferentes tipos de letramento hoje: (novos) desafios para a escola*, de Jacqueline Peixoto Barbosa, tanto no grupo de estudos da universidade, quanto no grupo de estudos da escola, percebeu-se a importância do trabalho interdisciplinar entre as disciplinas da área de Linguagens e a utilização de gêneros midiáticos como forma de buscar um letramento crítico, e não apenas voltar-se para a análise sintática da língua.

Foi então que as professoras Ângela Balz, Cristiane Koop, ambas professoras de língua inglesa, e Márcia Gelain, professora de Arte, elaboraram o projeto “Copa do Mundo e os Jogadores”. Este foi desenvolvido nos meses de junho e julho de 2014, durante o período da Copa do Mundo do Brasil, na Escola Estadual de Ensino Médio Castelo Branco de Três de Maio – RS, com duas turmas de 7ª série do ensino fundamental de 9 anos, uma do turno matutino e outra do vespertino.

O objetivo do projeto foi mostrar aos alunos uma visão diferente sobre a vida dos jogadores da seleção brasileira de futebol, levando-os a refletir sobre aquilo que enxergavam na televisão e como realmente eram estes jogadores e seu cotidiano. Buscou-se a reflexão crítica dos alunos, ao comparar o que viam na televisão com os verdadeiros perfis destes jogadores. Para realizar este trabalho, escolhemos dois gêneros textuais: o gênero Perfil Pessoal e o gênero Caricatura.

O trabalho foi dividido em três etapas. Primeiramente, as professoras de língua inglesa discutiram e produziram esboços de Perfis Pessoais. Os alunos, na grande maioria, não conheciam a estrutura de um Perfil Pessoal, apesar de admitirem que, frequentemente, fazem uso deste gênero em meios midiáticos, como a internet, sem refletir sobre ele. Então, com a ajuda da internet e o laboratório de informática da escola, os alunos construíram os perfis dos jogadores de futebol da seleção brasileira na língua portuguesa e na língua inglesa, respectivamente.

A segunda parte do trabalho aconteceu nas aulas de Arte. Primeiramente, a professora conceituou o que é uma caricatura e apontou características básicas deste gênero, fazendo a observação de caricaturas oriundas de jornais. Então cada aluno foi desafiado a desenhar a caricatura do seu jogador, levando em consideração a visão da vida deste, conforme a televisão mostrava. Os alunos expressaram nos seus desenhos o que as mídias passavam sobre estes jogadores, com expressões cômicas e satíricas, características da caricatura.

A terceira e última parte do projeto “Copa do Mundo e os Jogadores” foi a união das duas partes do trabalho. Nesta etapa, os alunos foram questionados a refletir sobre o que enxergam nas mídias e o que descobriram sobre a vida destes jogadores. Muitos não conheciam que estes jogadores tinham família, jogam em países poucos conhecidos, mantêm trabalhos assistenciais e que saíram de cidades pequenas como a deles mesmos. Também foi perceptível, através das caricaturas, a visão preconceituosa que a mídia transmite aos jovens, uma vez que deformaram partes do corpo e enfatizaram as cores da pele através do desenho.

O trabalho final foi exposto por alguns dias na escola, para que outros alunos tivessem informação e acesso àqueles gêneros textuais e tivessem conhecimentos destas informações descobertas pelos alunos. Apresentam-se algumas imagens dos trabalhos desenvolvidos:

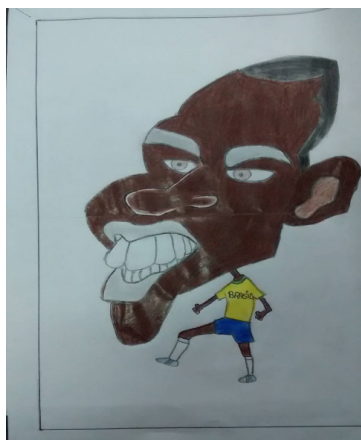


Figura 1 – Trabalho de aluno



Figura 2- Trabalho de aluno

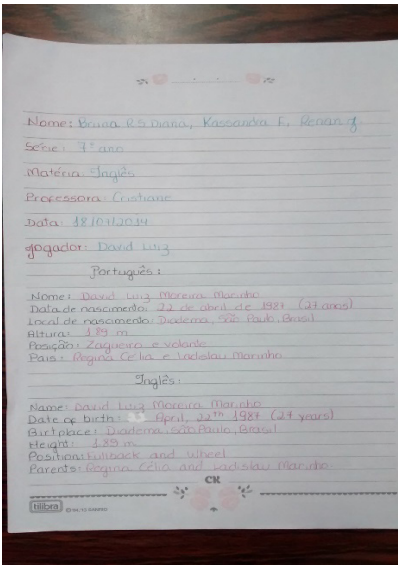


Figura 3 – Trabalho de aluno

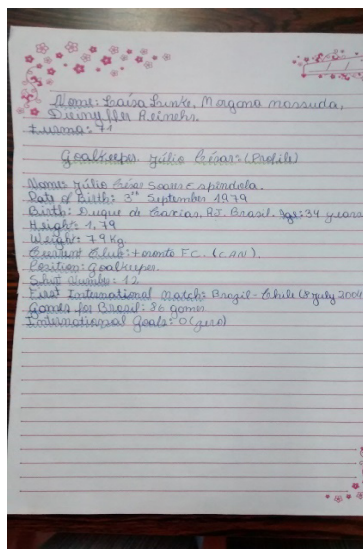


Figura 4 – Trabalho de aluno

Conclusão

É perceptível a necessidade de a escola estar sempre buscando a formação crítica e reflexiva do indivíduo, para que ele seja capaz de pensar seu modo de vida, o local onde mora e a sociedade em que está inserido. Não basta, para tal, ser letrado. É preciso desenvolver o letramento crítico. Saber reconhecer e interpretar diferentes multimodalidades de textos que são inseridos no nosso cotidiano, fazendo inferência nestes, de modo a avaliar pontos positivos e negativos.

Após a discussão do texto de Barbosa, percebeu-se que a grande dificuldade da escola está em encontrar meios para fazer com que o aluno reflita sobre o que lê e o que enxerga. Para tal, o projeto “Copa do Mundo e os Jogadores”, veio a auxiliar neste processo. Pode-se concluir que os alunos, além de conhecerem dois gêneros textuais (Perfil Pessoal e Caricatura), que os levaram a interpretar tanto o verbal, quanto o não verbal, foram capazes de refletir sobre o que é apresentado pela mídia, interpretando suas ideologias e objetivos. Também foi perceptível a

motivação nestes alunos ao realizar esta atividade, que exigiu deles o pensar, refletir e abstrair, dando-lhes uma nova visão do mundo acerca da Copa do Mundo e do futebol.

O projeto atingiu seu objetivo ao mostrar aos alunos diferentes pontos de vistas, mudando seu pensamento; ao mesmo tempo, que, através dele, as professoras foram além de apenas práticas de letramento, pois conseguiram fazer com que os alunos enxergassem aqueles gêneros textuais sob as duas perspectivas que Barbosa coloca: a perspectiva simbólica dos signos e a perspectiva crítica e social, desenvolvendo o letramento social, buscado pela educação hoje.

Referências

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Os diferentes tipos de letramento hoje:** (novos) desafios para a escola. Salto para o Futuro, v. 18, p. 41-47, 2007.

Uma experiência interdisciplinar na área de Linguagem

*Adriane König Bortolli*²⁰

*Arcildo Welke*²¹

*Eliane Matinski*²²

*Margarida Welke*²³

*Ruben Krapp*²⁴

Introdução

Nos últimos anos observamos um grande avanço tecnológico que a humanidade conseguiu atingir, porém o preço desse avanço está nos custando caro, e como consequência temos pessoas vivendo em um mundo virtual, individualista e intolerante. Estamos resolvendo nossos conflitos de forma violenta e irracional. Nossos jovens, em geral, inseridos nesse avanço social e tecnológico acelerado, são os mais atingidos, pois estão desprovidos de análises reflexivas.

²⁰ Adriane König Bortolli – Professora de Português da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella, e-mail: bortoliadriane@gmail.com

²¹ Arcildo Welke- Professor de Português e inglês da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella, e-mail: arcildowelke@ibest.com.br

²² Eliane Matinski- Professora de Português da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella, e-mail: lianemakaruck@hotmail.com

²³ Margarida Welke- Professora de Português e literatura da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella, e-mail: margaridawelke@gmail.com

²⁴ Ruben Krapp- Professor de Português e inglês da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella. E-mail: rubenkrapp@gmail.com

Com o objetivo de conscientizar, nossos educandos sobre a vital importância da preservação dos valores humanos destacamos a valorização da mulher. O grupo de professores, nas diferentes disciplinas, que compõe a área de Linguagens, realizou um trabalho interdisciplinar. Freire (1983), considera a “interdisciplinaridade como um dos processos metodológicos de construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura”, a fim de resgatar os valores mínimos, para uma boa convivência em sociedade, tendo como base bons exemplos de mulheres que vivem na comunidade.

Objetivos

O objetivo desse trabalho é fazer com que os jovens possam compreender, ter consciência, de que se constituem como seres reflexivos, críticos, que saibam opinar e debater paradigmas atuais embasados em valores éticos e morais.

E que possam saber posicionar-se frente à realidade apresentada, através de diferentes textos, com argumentos consistentes, ressaltando principalmente os aspectos positivos em relação ao papel da mulher na sociedade atual.

Métodos Técnicos Utilizados

O grupo de professores, da área de Linguagem, reuniu-se para um planejamento coletivo e como introdução, leu o texto, publicado no *Jornal da Tarde*, intitulado “A leitura Crítica da Mídia”.

Em um segundo momento foi proposto assistirmos ao filme *Desmundo*, adaptação do livro de mesmo título de Ana Miranda. O filme é muito claro na demonstração da imoralidade, machismo e intolerância na era da colonização 1570. A partir do filme e do texto “Mulher respeito e dignidade” de Lya Luft, realizamos um trabalho voltado à análise da situação social da mulher no decorrer da história e sua participação na família, sociedade e política, bem como seu comportamento na sociedade.

Para tanto realizamos a leitura e análise três textos publicados no jornal *Zero Hora* “Sem roupa, mas cobertos de tabu” escrito por Gustavo Foster, publicado no dia 3 de maio de 2014; um artigo “Mulheres nuas” de David Coimbra, publicado no dia 9 de maio; e “Não fique nuas, meninas”, do advogado Jocelin Azambuja, publicado no dia 13 de maio. Os três textos abordam a situação de meninas que dançam nuas em clubes de Porto Alegre, porém com pontos de vista diferentes. Após uma longa discussão os alunos puderam expor suas visões em um artigo de opinião. “Na elaboração o aluno pode exercitar a boa argumentação, a fundamentação aprofundada, o conhecimento intensivo, o questionamento inteligente, aprimorando, em particular, sua condição de sujeito capaz de história própria” (DEMO, 2004). Ao ler os artigos, percebemos que os valores morais têm se deteriorado e alguns esquecidos. Com base nessa constatação surgiu a ideia de realizar entrevistas e documentários com pessoas, principalmente mulheres, que se destacam na sociedade, por dar bons exemplos de vida. Também, através da leitura de obras literárias, destacar o comportamento, os costumes, a moda, as virtudes e o modo de vida da mulher romântica do século XVIII, comparando-as com as da atualidade. Essa tarefa coube ao 2^a ano de Ensino Médio Politécnico, orientados pela professora de Português e Literatura.

A 8^a série do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua portuguesa, realizou um levantamento de diversas letras de músicas, que possuem como tema a mulher, a fim de analisar as diversas formas como ela é cantada nos diferentes estilos musicais, bem como, o meio social em que essas músicas fazem sucesso. Para enriquecer o trabalho a professora apresentou diversos cartuns do argentino Quino, que trazem como tema: a família. Em língua Inglesa os alunos realizaram uma pesquisa sociocultural, identificando o papel da mulher em diferentes culturas e países, como também a imagem que a mídia constrói da mulher e da família. “Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandos pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1983, p. 43).

Posteriormente organizamos um painel, com imagens de mulheres de diferentes países e credos religiosos, como forma de realizar um paralelo comparativo, conhecendo assim outras realidades.

Resultados

A realização desse trabalho, interdisciplinar, demonstrou que a juventude, em virtude das novas tecnologias, da modernização entre outras situações, deixa de observar o comportamento das pessoas mais experientes, com modo de vida e conceitos diferentes dos seus. Assim sendo, a cultura, os valores, enfim as raízes de uma sociedade sadia, unida e solidária vão se perdendo e dando espaço a um mundo individualista e solitário. Nesse contexto, a mídia influencia de maneira decisiva destruindo valores, famílias e tornando o homem mais competitivo, egoísta e insensível, dificultando ainda mais, o convívio em sociedade.

Na realização das entrevistas e dos documentários constatamos uma motivação maior por parte dos educandos, pois o tema estava voltado à realidade local e fazia parte do seu dia a dia, contribuindo para que eles conhecessem o local onde vivem, interagissem com pessoas da comunidade, carregadas de experiências de vida, conhecendo sua história e conseqüentemente a da comunidade. Isso os tornou mais sensíveis, desconstruindo os conceitos existentes e desvelando uma realidade até então escondida aos olhos desses jovens.

Pesquisa implica, no mínimo, “questionamento reconstrutivo”, ou seja, desconstruir a realidade ou a teoria, no sentido de desmontar sua tessitura pela via da análise de profundidade, desvendar o que há por trás das aparências, desfazer os dados existentes colocando-os sob crivo do questionamento, duvidar do que existe ou se apresenta: mais é também mister reconstruir, oferecendo alternativas de compreensão e explicação dos fenômenos e teorias, aparecendo, aos poucos, como autor (DEMO, 2004, p. 12).

Como uma forma de valorizar o trabalho realizado, reunimos, no auditório da escola, professores, alunos e pessoas da comunidade,

que participaram dos documentários, para assisti-los. Foi um momento de grande emoção, que, com certeza, tocou a todos os presentes, comprovando, que a escola não educa sozinha, e que nós, embora indivíduos, necessitamos do outro para nossa sobrevivência e da comunidade onde vivemos.

As demais atividades realizadas vieram a complementar um trabalho de aprendizagem. Segundo Demo (2004, p. 15) “a aprendizagem é, pois, dinâmica reconstrutiva, partimos do que já conhecemos, dos saberes disponíveis, de nossa cultura e do passado, e reconstruímos tudo isso.” Essa reconstrução deu-se de forma não só, teórica, através dos artigos, textos diversos e charges elaboradas, como também na prática, ao observarmos a mudança de conduta dos alunos com os colegas e professores, e no estilo musical, reproduzido na hora do intervalo, que é de responsabilidade do Grêmio Estudantil.

Na análise dos textos, percebemos a participação e o envolvimento do educando, principalmente quando expõe suas ideias e consegue sustentá-las com clareza, seja na oralidade ou na escrita.

O trabalho em grupo, integrando as duas turmas, do Ensino Médio, a convivência, organização, a busca, a pesquisa até o momento da elaboração do documentário, são etapas fundamentais de crescimento, que precisam ser levadas em conta no momento da avaliação.

Referências

ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: DCL, 2005. (Coleção Grandes Nomes da Literatura)

AZAMBUJA, Jocelin. Não Fiquem Nuas, meninas! **Zero Hora**. 13 maio 2014.

COIMBRA, David. Mulheres Nuas. **Zero Hora**, Porto Alegre, 09 maio 2014.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FOSTER, Gustavo. Sem Roupas, mas Cobertas de Tabu. **Zero Hora**, Porto Alegre, 03 maio 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

HERMES E RENATO, **Comer Você**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/hermes-e-renato/334540/>> Acesso em: 27 jun. 2014.

LEÃO, Isabel, A leitura Crítica da Mídia. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 07 out. 2007.

LUFT, Lya. Mulher: respeito e dignidade. Mar 2013 disponível em: <http://saladala.com.br/2013/03/mulher-respeito-edignidade-lya-luft.html>. acesso em 28 de jul 2016.

LÚMEN. **Bien, Gracias y Usted?** 6. ed. Barcelona, 1985.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A Moreninha**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

MIRANDA, Ana. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

NÓS DA RUA, **Documentário Apresenta Situação e Luta de Moradores de Rua**. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/edicoes>, Acesso em: 02 jul. 2014.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. São Paulo: DCL, 2005. (Coleção Grandes Nomes da Literatura)

O resgate da leitura significativa na escola e o prazer de ler

Sueli de Fátima de Conti²⁵

Em cada leitura, em cada texto:
as ideias, as lembranças, os gestos, a
história, as imagens, as palavras, prazer,
conhecimento e uma única certeza:
não estou sozinha.

Autor desconhecido

Vivemos em uma sociedade essencialmente letrada. Por isso, a prática da leitura e da escrita é muito importante para os indivíduos, pois desde que nascemos somos leitores deste mundo. Fazemos parte de um mundo e de uma história construídos por muitos homens e mulheres que nos antecederam. Somos, portanto, frutos desse mundo e dessa história. O que dizer então dos nossos alunos nas salas de aula? Não terão eles também pequenas histórias? Não serão também leitores? Quantos conhecimentos possuem?

Sempre se tem procurado a escola apenas para uma aprendizagem do ato de ler e do escrever. Poucas são as reflexões que se tem feito sobre tais atos. Basicamente todos os conhecimentos são repassados

²⁵ Sueli de Fátima De Conti, Graduada em Letras Licenciatura Plena-Unijui, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional-IESDE. Professora na E. E. E. M. José Alfredo Nedel . Email:suelifdeconti@gmail.com

pelo registro escrito e, por isso mesmo, a escola tem-se utilizado da escrita como o seu mais autêntico instrumento do saber já sistematizado.

Uma das principais funções da leitura é informar para desenvolver. O estímulo para esta prática em toda a sociedade ainda pouco existe, vindo a ocorrer tal estimulação sociocultural apenas dentro do espaço da escola. Os educadores têm feito muitas reflexões sobre esse espaço e, na medida do possível, conseguem transformar diversos aspectos da prática pedagógica, repensando o teor político e técnico do seu trabalho.

Com base no problema do desinteresse pela leitura, resolveu-se realizar o presente estudo com o tema "O resgate da leitura significativa na escola e o prazer de ler".

Na análise do tema em questão, percebe-se que não apenas no campo de ação, mas em todas as escolas, tem-se promovido uma leitura desvinculada da realidade do aluno, destinada quase sempre à informação, aos estudos gramaticais. Geralmente, isto ocorre no livro didático, na maioria das vezes, o único instrumento de leitura de que os alunos podem dispor. A relação ameaçada justamente porque o texto escrito penetra na sala de aula, impregnado de distorções intencionais ou não, impedindo desta forma que ele se transforme em elemento motivador para o desvelamento de um diálogo entre o autor e o leitor, para a reflexão e o prazer de conhecer novidades.

Leitura, portanto, é um tema que tem me absorvido o tempo, tanto como observadora, como leitora e mesmo professora. Percebe-se que a leitura é um eixo em torno do qual muitos caminhos foram organizados. Entender este eixo é um desafio, mas por mais que se busque compreendê-lo, mais percebe-se o quão complexo e diversificado se apresenta. Tem-se procurado entendê-lo com base nas experiências do cotidiano.

Espera-se, como vários pesquisadores na área da leitura, buscar a compreensão do que se vive. O fazer de muitos, caracterizado por suas diferentes histórias e por seus diferentes modos de pensar, a leitura vai se tornando objeto de estudo. Nestas diferenças, muitas vezes, perdem-se espaços para discussão em grupos, para uma reflexão coletiva sobre a leitura.

Este trabalho é uma tentativa de recuperar este espaço, especialmente a leitura, como um ato de prazer. Em outras palavras, assim como vem sendo praticada a leitura, define-se uma situação em que o professor é o único leitor e o aluno, embora seja obrigado a ler o livro indicado pelo professor, não se constitui sujeito-leitor e, portanto, não realiza o que tanto deseja-se em termos de educação: a formação de leitores emancipados.

O propósito efetivo do trabalho parte do eixo professor-aluno. Este trabalho não foi elaborado na linha como o leitor lê, mas sim como se encaminha a leitura buscando sempre algo mais, buscando o prazer em ler.

A medida em que se analisa o ato de ler, se descobre o quanto é interessante e também, quão misterioso. Assim, percebe-se que o conceito de leitura não pode restringir-se à decodificação de letras, palavras, frases ou textos, mas que ler é algo mais complexo, amplo, envolvente e fascinante. Tendo presente que o ato de ler é um processo de construção do conhecimento a partir do texto, com a interação dos elementos textuais e os conhecimentos do leitor.

Deve-se ter consciência de que a prática da leitura muitas vezes encontra limitações, sabemos que muitas vezes só a boa vontade não basta para desenvolver um trabalho eficaz, faz-se necessário, aos educadores, abraçarem a causa, adaptarem-se às circunstâncias, realizarem projetos entre escolas parceiras e no mínimo, disponibilizarem o acesso aos livros, jornais, revistas, imagens, informações e notícias, pois a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de novos significados, isso contribui na formação de ideias próprias, de um sujeito que possa ser um cidadão ativo na sociedade, capaz de lê-la, desvendá-la, interpretá-la e principalmente transformá-la.

Porém, não existe uma receita pronta para despertar nos alunos o prazer pela leitura. O educador vai precisar usar sua sensibilidade, tendo em mente que cada situação e ocasião tem aspectos muito particulares. Infelizmente a escola é sinônimo de chatice, o aluno tem pavor de dever, lição, prova, cobrança. O cuidado inicial é com a forma de se escolher o livro de leitura, por isso deve-se deixar que os alunos escolham seus próprios livros, tendo o educador diversas formas de avaliar o rendimento do aluno, sem que seja através de fichas de leitura. O caminho talvez seja

através do desenvolvimento da capacidade de pensar e crescer, porque o importante não é o resultado, é o processo.

Quando o livro é utilizado como pretexto para estudar análise sintática ou qualquer outro conteúdo, irá deixar marcas no leitor, como ocorreu com os clássicos da literatura. Eles também podem proporcionar prazer na leitura se desvinculados de tarefas avaliativas. Não que eles sejam os mais indicados para despertar o gosto pela leitura, pois têm o assunto distante da realidade do leitor e a linguagem não é significativa (se não contextualizada pelo professor). Como não existe um caminho único para formar leitores, também é difícil elencar os melhores livros e autores. Da experiência como professora e tentando resgatar o prazer da leitura, é que surgiu o tema do presente estudo.

No Brasil, os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o Período Colonial, atuando de 1549 a 1759. Em uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, a educação não era considerada um valor social importante. Uma das características do processo de colonização que foi imposto pelos portugueses era a despreocupação com o processo de letramento garantido a todos os habitantes. Os jesuítas trataram de iniciar com os índios (almas necessitadas de salvação, acreditavam os padres) na aprendizagem da escrita e, organizaram escolas para os filhos dos colonos que pudessem pagá-las. Portanto, estava garantida a aprendizagem para alguns, enquanto muitos outros estavam fora desta oportunidade. Referindo-se a esse processo afirma Nunes:

Para explicar o Novo Mundo, os missionários fazem um trabalho interpretativo totalizador, que compreende desde a descrição do globo terrestre até a organização de discursos de conversão. As leituras feitas ora se baseiam nas Escrituras, ora nos conhecimentos e nos discursos atribuídos aos índios. Nesse espaço entre a tradição indígena e a europeia, os discursos mesclam-se, configurando um discurso religioso característico da colonização, em que os sentidos religiosos se produzem na intersecção entre os modos de significação das duas tradições. Por vezes, o missionário parte do texto bíblico para explicar a realidade (NUNES, 1994, p. 87).

A educação dos jesuítas preocupava-se com o ensino humanista de cultura geral. Mais tarde, passaram a atender estudantes leigos com instruções que lhes permitissem prosseguir os estudos na Europa. Os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos.

O império vem apresentar-se a uma população analfabeta, sem escolas à sua disposição. Ler, nesta época era uma atividade de poucos aristocratas. O movimento literário conhecido como Romantismo, engajado no processo de nacionalização da incipiente nação, muito auxiliou para a divulgação das produções literárias de nossos escritores. Isto só aconteceu com o auxílio dos folhetins, uma forma rápida e eficiente de divulgar ideias e textos. Os autores românticos produziam textos acessíveis que tratavam de temas universais: amor, frustração, morte, entre outros. Desta forma, contribuíram para que a leitura passasse a ser um prazer, um desejo, um hábito entre, sobretudo, profissionais liberais e mulheres. Freire (1999, p. 11) salienta que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade daquele”.

A partir do que ensina Paulo Freire vê-se que a leitura do mundo se faz na vivência, no dia a dia. Segundo Frantz,

[...] pode-se, porém, viver diferentes experiências sem que conseguisse apreender seus diversos significados, a abrangência de suas implicações, ou seja, sem que se estabeleçam as relações entre as experiências de vida e do leitor e o todo maior de que essas fazem parte. Dessa forma, a leitura de mundo de que fala Paulo Freire fica prejudicada. A limitação da visão de mundo do sujeito impede, também, um desempenho mais satisfatório nas relações interpessoais, bem como uma atuação mais significativa na transformação social (FRANTZ, 1997, p. 17).

Aprende-se que a partir da leitura da palavra pode-se ampliar e aprofundar a leitura de mundo, porque concebe-se que a leitura já preexiste. A descoberta do significado da palavra, a criança desfigura no decorrer das experiências de vida do mundo pessoal, social e cultural da qual faz parte. A leitura de mundo não pode ser dispensada ou dissociada

na medida em que se adquire a leitura da palavra, pois esta leva à compreensão, à percepção crítica da realidade. Ler o mundo é aprender a conhecer valores, ideias, conhecer a realidade de vida e ter uma posição crítica frente a ela. O mundo é leitor e leitura. Aprender a lê-lo é fazer parte dele, questionando e colocando em dúvida a própria realidade como forma de organizá-la de maneira mais humana.

Acredita-se que é muito importante para o aluno a convivência com os mais variados tipos de texto, pois cada um revelará ao leitor uma faceta diferente da relação texto-mundo. Entretanto, para o aluno das séries iniciais é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais, por ser esse texto que maiores afinidades tem com o leitor infantil, por ser um texto que envolve o leitor por inteiro, apelando para as suas emoções, a sua fantasia, o seu intelecto, e por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, aspecto esse que não se pode desconsiderar, principalmente se tratando do leitor criança (FRANTZ, 1997, p. 19).

Na verdade, a leitura de mundo precede a leitura da palavra porque a pessoa, ao entrar em uma sala de aula, já fez a leitura do mundo do qual procede. É preciso que os professores respeitem e valorizem a experiência do aluno. E conseqüentemente ao alfabetizá-lo, estarão proporcionando a ele as formas de escrever este mesmo mundo novamente, como será visto a seguir; e com isso permitindo ao leitor a liberdade para fazer a sua leitura.

O contato com o mundo letrado

Os primeiros livros para as crianças foram escritos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso a literatura infantil não existia. Em meio a Idade Moderna é que a infância foi vista como uma faixa etária diferenciada, com interesses e necessidades próprias. Esta mudança só ocorreu devido a um acontecimento da época: uma nova noção familiar, centrada num núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco. Antes dessa nova concepção, a criança não

tinha importância social. Adultos e crianças compartilhavam dos mesmos eventos sem nenhuma valorização emocional.

Segundo Charlot,

A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. [...] O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou deve ser. A criança define-se assim, ela própria, como referência ao que o adulto e sociedade esperam dela. [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se (CHARLOT *apud* ZILBERMANN, 1985, p. 20).

Com o passar do tempo, a concepção de infância foi mudando. Há um respeito diferenciado com elas, pois as crianças já não são mais vistas como adultos em miniatura e sim, como seres que precisam estar passando por várias fases. Se estas fases não forem respeitadas, está se correndo o risco de aniquilar a vivência das crianças como sujeitos construtores de história e como seres partícipes da mesma.

A leitura e a escrita acontecem quando a criança começa a perceber o mundo em que vive. Esse mundo vai se expandindo na medida em que ela vai compreendendo e aprendendo nas relações que ela mantém com os outros no dia a dia.

Silva (1991, p. 53) salienta, dessa forma, que “as várias leituras, dentro da natureza social do ler, podem ser classificadas em três categorias básicas: informação, conhecimento e prazer”.

Isso só acontece quando se possibilita o acesso à escrita por meio da escola, que carece de pessoal qualificado para desempenhar a tarefa de alfabetizar, o que corresponde à leitura. Para Frantz:

O professor deverá ter o cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, gratificante para a criança. Caso quiser prolongar o prazer dessa leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil (que é essencialmente

lúdico, mágico, artístico). Não podemos esquecer também que a criança dessa faixa etária vive a fase do pensamento lúdico e a fase do pensamento mágico. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer explorar a sua realidade, para construir seus conhecimentos (FRANTZ, 1997, p. 10).

Como a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza, ambas lúdicas, mágicas e questionadoras, faz com que a literatura infantil seja o mais poderoso aliado do professor na busca de compreensão do mundo e do ser humano. A literatura infantil auxilia na alfabetização, sendo que a alfabetização passou a ter inúmeras investigações nas últimas décadas. Não obstante esses estudos, os censos e dados estatísticos apontam índices elevados de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Brasil atravessou o século XX carregando dados negativos que o colocam como um dos países com pior desempenho educacional da América Latina.

Há muito que investigar ainda sobre a alfabetização, especialmente sobre o objeto deste estudo, que é o resgate da leitura significativa na escola e o prazer de ler. Verifica-se que o processo de aprendizagem da linguagem escrita, que é tão bem descrito evolutivamente por Ferreiro e Teberosky (1985), necessariamente é acompanhado pela leitura. Quando se refere à “Psicogênese da língua escrita” parece que se está falando exclusivamente da escrita. No entanto, na referida obra, só um capítulo é dedicado à escrita enquanto três capítulos são especificamente dedicados à evolução da leitura.

O termo utilizado, alfabetização, refere-se aos dois processos: ler e escrever.

a escola tem proposto uma denominação que engloba as duas atividades de ler e de escrever: a ‘leitura-escrita’, pensando que uma era o contrário da outra. Esta proposta representou um avanço em relação a uma etapa anterior, que considera a escrita como disjunta da leitura, mas no momento desse avanço, intuiu-se uma simetria entre as duas atividades, em que uma era definida em função da outra: uma era atividade de recepção, enquanto a outra era atividade de produção; uma de decodificação e a outra de codificação (Teberosky, 2001, p. 90).

A escola, ainda hoje, e os professores parecem não ter suficientemente clara essa relação entre o ler e o escrever no seu estágio inicial. Investigá-la, portanto, representa uma contribuição significativa para o processo pedagógico.

A ideia de que ler e escrever são atividades similares, e que se a criança se apropriar de uma delas, naturalmente irá apropriar-se da outra, está muito difundida. Tradicionalmente supunha-se que primeiro a criança deveria aprender a ler e, depois, a escrever. A escrita parecia decorrência natural da leitura. Mais recentemente, depois da publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky, os professores iniciaram a enfatizar o processo de escrita, sendo que as afirmações “a escrita é construída pelo aluno”, “o aluno escreve de acordo com suas hipóteses”, “o aluno pode escrever, mesmo que não esteja alfabetizado” são algumas das ideias que permeiam a prática pedagógica no processo de alfabetização.

A leitura da palavra escrita pressupõe a alfabetização, o que na sociedade em que se vive se dá no âmbito escolar, onde são aprendidos como normas certos códigos de leitura e escrita, que mediarão as relações do leitor com escritos oficializados como textos. Cabe à disciplina de português o trabalho sistemático da leitura como atividade e conteúdo de ensino. Por conseguinte, é preciso cada vez mais promover a leitura do mundo, pois só se aprende e se vivencia de forma coletiva, em troca contínua de experiências com os outros.

A palavra letramento surgiu para nomear a busca de se registrar usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação. Diferentes comunidades podem ter diferentes práticas de letramento. O termo difere-se de alfabetização uma vez que esta se refere ao processo de ensino e aprendizagem do código escrito. A importância dada à escrita ocupa um papel central na expectativa com relação à escola, que é tida como o principal referencial de acesso ao letramento (MENDES, 1995).

A noção de letramento, de certa forma, tem o sentido contrário de analfabetismo, ou seja, é adquirir uma tecnologia que leva o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. Isto significa apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais. Esse termo, segundo Soares (1998), embora não faça parte dos verbetes nos dicionários da nossa língua, não é novo.

Ele é incorporado ao vocabulário ativo da nossa língua, por volta de 1986, porque a palavra alfabetização já não dava conta de expressar as competências linguísticas de leitura e escrita exigidas nas relações sociais. Sobre essas palavras, a autora faz a seguinte distinção:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 39).

É preciso distinguir letramento de alfabetização. Fala-se muito em alfabetização que se refere ao domínio do código que dá ao sujeito condições para ler e escrever. Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. Já o conceito de letramento não é ainda muito conhecido nem mesmo vivenciado nas nossas escolas. Novas palavras surgem quando emergem novos problemas, novas ideias, como no caso da palavra letramento, que é uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social. A preocupação dos estudiosos do letramento é não apenas com o saber ler e escrever, mas sim com o investimento que fazemos no nosso cotidiano em termos de exercício da leitura e da escrita, processos de linguagem que nos fazem sujeitos.

Letramento é a condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever e as consequências de se ler e escrever, de como vai fazer uso destas formas de linguagem na sociedade em que vive. O letramento envolve dois processos que são diferentes. Nas palavras de Smith, citado por Magda Soares:

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os

envolvidos na aprendizagem da escrita (SMITH *apud* SOARES, 1998, p. 117).

Vê-se que letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever e a condição que um indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler do escrever e respondendo as exigências que a sociedade faz e as questões que nós nos colocamos. A aquisição da leitura e da escrita, talvez como uma técnica “ler e escrever” se coloca em uma perspectiva bastante diferente desta em que os atos de ler e de escrever se transformam em práticas sociais de leitura e escrita.

O sujeito pode escrever o seu nome e ser considerado alfabetizado, o chamado alfabetizado funcional, mas para ser considerado letrado precisa fazer uso da leitura e escrita enquanto uma prática social, como por exemplo: ler e escrever bilhetes; ler propagandas, anúncios, receitas, livros, revistas; ler e escrever cartas, produzir textos, dentre outros.

Este é um novo desafio para os professores na escola, o de repensar nosso fazer dentro desta perspectiva, pois isto remete a uma revisão no nosso modo de aprender e na nossa própria relação com a leitura e a escrita. Passa-se a refletir sobre o envolvimento dos alunos e dos professores em processos de letramento e não apenas a avaliação da presença ou não da tecnologia do ler e escrever.

Assim, também a escrita envolve práticas e saberes diferentes daqueles presentes na leitura, quando se lê busca-se, além de decodificar textos escritos, construir capacidades de integrar novos conhecimentos, provenientes de diferentes textos, às experiências e inquietações dos professores.

Quando se escreve, se busca muito mais do que a habilidade de registrar unidades de som, pois queremos interagir, provocar o leitor na direção da construção de novos sentidos diante do texto lido. “Escrever e ler são ações que o sujeito exerce sobre a linguagem escrita” (COELHO, 1993, p. 3).

Nas sociedades, os responsáveis por promover o letramento são os educadores nas escolas, mas depende do objetivo e do produto da

escolarização a forma como o aluno é avaliado e medido em contextos escolares.

O letramento é um processo contínuo e a escola pode fazer uso de avaliações em vários momentos do processo. O mais importante para os professores que buscam aprender e construir uma nova posição diante da leitura e da escrita é oportunizar para ambos, professores e alunos, espaços para ler e escrever. De acordo com Soares (2010, p. 84): "As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. "

Isso significa que a escola é um dos locais de construção dos saberes que se tornam fundamentais, ela serve como intermediária da aprendizagem com o mundo letrado e a sociedade do conhecimento. É neste contexto que a família assume um papel de extrema importância, que é o de construir o reconhecimento da necessidade da leitura, sabendo da sua importância real e também a sua forma lúdica e prazerosa.

São muitos e diversos os conceitos que os autores trazem de leitura. Segundo Silva (1991, p. 18), "ler não é apenas pensar o ato de decodificação da palavra escrita. Na verdade, à leitura precede à escrita e pressupõe uma finalidade, um objetivo, um propósito... O ato de ler deveria acontecer numa relação dialógica entre autor e leitor".

Ler é saber compreender, interpretar, e essa primeira interpretação não é a única, depende de cada pessoa, de seu contexto de vida, de sociedade, da família, pois a compreensão do texto feita através da leitura crítica, implica a relação entre o texto e o contexto. Quando há compreensão do contexto, a leitura torna-se crítica.

Se isto realmente acontecesse, ou seja, se a leitura fosse um diálogo entre o autor e o leitor, não existiriam leitores passivos, mas sujeitos que interpretam o texto, concordam ou discordam do texto a partir de uma visão de mundo que cada um possui. A leitura compreensiva e crítica exige por parte do leitor uma percepção de que, por trás de cada texto, há uma intenção, uma mensagem.

Ler é essencial. Através da leitura, testam-se os próprios valores e experiências com as dos outros. No final de cada livro, fica-se enriquecido

com novas experiências, novas ideias, novas pessoas. Eventualmente, viremos a conhecer melhor o mundo e um pouco melhor a nós mesmos.

Ler é atribuir sentidos. Nesse processo não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuir-lhes sentido. Somente a partir desses dois momentos é que se poderá falar em leitura. Vista assim, a leitura se torna uma necessidade vital para o ser humano, indispensável à sua vida, pois lhe revela o seu próprio eu, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para melhor conhecer o mundo em que vive (FRANTZ, 1997).

Nessa perspectiva, Bordini (apud FRANTZ, 2001, p. 18) afirma que “ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades”.

Essa concepção mostra que a leitura ultrapassa os limites da escola, permitindo ao leitor aprofundar seu conhecimento de mundo além dela. Sendo assim questiona-se: Ler é bom? Ler é bom demais. Ler é ótimo. Ler é mais do que necessário. Enriquecedor. Imprescindível. Mas a verdade é que talvez você só leia de vez em quando. Ou até leia com certa frequência, mas gostaria de ler melhor, ou de ler mais, num país em que se costuma dizer que as pessoas leem muito pouco, falam mal e escrevem pior ainda.

Para Zieger (1998, p. 25), “um grande desafio da leitura é textualizar o mundo. Um mundo que está sem texto”.

Diante do desinteresse mais ou menos generalizado pelo livro, cuja raiz está na educação familiar e escolar, os professores, em desespero de causa, costumam cometer um erro fatal. Obrigam os jovens a lerem *Iaiá Garcia*, de Machado, *Iracema*, de Alencar, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, ou *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Zieger (1998, p. 25), continua dizendo que: “A leitura é um mundo de sonhos e desafios que nos traz o novo, o desconhecido e a possibilidade de encontrar os elos que veem as faces do mundo para podermos compreendê-los”.

Por que vale a pena adquirir o hábito de ler? Uma primeira resposta é que os livros fornecem bastante matéria intelectual e emocional. As

ideias e os sentimentos não caem do céu nem brotam no jardim. Ler é alimentar-se espiritualmente, é adquirir aquela inquietação interior — bem como uma série de convicções —, a indescritível riqueza íntima de quem está atento à vida, de quem carrega consigo a vontade de conhecer e amar infinitamente.

A leitura de um livro pode provocar no leitor prazer ou perturbações, alegrias ou emoções antes não imaginadas. Segundo Alves (2000, p. 49), os livros produzem perturbações no leitor, quando esta literatura lhe é imposta de forma fragmentada. Por outro lado, o livro pode proporcionar prazer, se o leitor receber uma educação de sensibilidade para o ato da leitura. Para tal, é necessário que o professor transmita paixão pelos livros de forma prazerosa, levando o leitor à busca de seus próprios caminhos literários.

Por isso, torna-se necessário ressaltar, também, que a função da escola vai além de proporcionar o acesso à leitura e aos livros. É primordial que ela prepare o educando para uma leitura real do meio onde ele vive, para que ele faça a relação com o contexto social mais amplo no qual está inserido, percebendo e analisando a realidade criticamente. Portanto, cabe ao educador mostrar essa realidade que precisa ser desvendada e decifrada, levando o aluno à compreensão da realidade local e do mundo. Bem como mostra Ziegler (1998, p. 28), quando diz que “Leitura é prazer e esforço para a descoberta. Ler exige de nós dedicação e vontade. Não existe uma única leitura/interpretação de um texto”.

Instigar o prazer da leitura é a meta principal do educador, já que a leitura é um instrumento que, além de prazer e diversão, é uma fonte inesgotável de conhecimento, a qual permite-se explorar mundos diferentes do qual se vive, uma vez que “o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as” (SILVA, 1986, p. 12).

Dessa forma, a leitura deve ser incentivada e acompanhada por metodologias que estimulem e incluam o leitor iniciante no mundo real, onde ele esteja aberto para aprender e ampliar seus saberes, pois o conhecimento em nenhuma pessoa está pronto; é o que acontece nas

interações com o meio social. Salienta-se que só conhece verdadeiramente o que está no mundo quem lê.

Atualmente, a leitura não pode mais deixar de fazer parte da nossa vida, posto que, na vida, tudo é um constante aprendizado e o que for descoberto hoje deve ser guardado para a eternidade em palavras escritas, para que as próximas gerações, através da leitura, se apropriem dos acontecimentos ocorridos no passado. Afinal, a cada dia que passa, tudo se transforma rapidamente.

A leitura é um importante fator para o desenvolvimento de cada um. Por este motivo, aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código, nem ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é também ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza o mundo da escrita. Vive-se atualmente em uma era em que os meios de comunicação exercem forte influência sobre as pessoas, ditando regras e estabelecendo padrões. Segundo Allende e Condemarin (1987, p. 15), as razões da crise pela leitura são muitas e nem todas atribuídas ao aparecimento dos meios de comunicação de massa. Influi a complexidade da vida econômica dos países, que exige grandes mercados para tornar rentável a indústria editorial.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para alunos e professores que não se sentem atraídos pelo maravilhoso mundo da leitura e sirva como caminho para mostrar que a leitura é fundamental na vida do ser humano. E que criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à Biblioteca uma vez por semana, mas significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela, sendo que ler de forma lúdica e agradável é que irá atrair a atenção dos futuros leitores. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre, através de criatividade despertada nos alunos, como teatros e brincadeiras de seu interesse.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor:** alternativas metodologias. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALLIENDE, G. Felipe; CONDEMARIN, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência** – O dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria e análise. São Paulo: Moderna, 1993.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- _____. **Alfabetização em processo:** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita:** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan Frantz. **O Ensino da Literatura nas séries iniciais.** Ijuí: Unijuí, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.
- NUNES, José Horta. **A construção dos leitores nos discursos dos viajantes e missionários.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1992.
- SOARES, Magda. **O processo de letramento.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura na escola e na biblioteca. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais – 3.ed. Editora Ática. 2001.

ZIEGER, Lílian. **Escola:** um lugar para ser feliz. Canoas: Ed. Ulbra, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMANN, Regina *et al.* **Leitura em crise na Escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

Lendo e escrevendo na escola

Janete Bert é Lorenz²⁶

Michelle de Oliveira Colossi²⁷

Escrever é um desafio para todos e o início da alfabetização é um processo encantador. Inicialmente as crianças rascunham desenhos, após letras, palavras, frases e, enfim, pequenos textos. É uma conquista muito grande e a satisfação das crianças é visível, pois mostram orgulhosas o que produziram para os adultos, tentando dar sentido aos textos elaborados por elas.

As crianças quando escrevem, fazem isso de forma espontânea e natural. Elas, inicialmente, simplesmente escrevem o que desejam comunicar e com o passar do tempo as dificuldades em organizar e expressar as ideias vão aparecendo e muitos alunos, nas séries finais do Ensino Fundamental, declaram não gostar de escrever. Eis aqui um desafio para o professor.

A escrita tem uma função social e a tarefa da escola é levar o aluno a perceber os seus usos e funções, propiciando-lhe o contato com as diversas maneiras em que ela é manifestada na sociedade, fazendo-o assim, perceber a importância do seu ensino para suprir as necessidades do seu dia a dia.

²⁶ Graduada em Letras e respectivas Literaturas (URI); Professora titular da Escola Estadual de Ensino Fundamental Alecrim e Escola Estadual de Ensino Fundamental Esquina Vanguarda; janetelorens@gmail.com.

²⁷ Licenciada em Letras e respectivas Literaturas (UNIJUÍ) e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FAISA); professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alecrim; michellecolossi@hotmail.com.

A escrita é um fenômeno que requer planejamento e no contexto atual da sala de aula diferentes gêneros textuais devem fazer parte das aulas de Português.

Segundo Joaquim Dolz,

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas (DOLZ, 2010, p. 11).

Para que isso aconteça no cotidiano escolar, é necessário que haja um trabalho organizado. Pensando nisso, o projeto de leitura e escrita “Lendo e escrevendo na escola” surgiu. Esse trabalho foi baseado no Programa Macromissioneiro, que busca melhorar o sistema educacional de nossa região em conjunto com os professores de diversas instituições; nas reflexões produzidas no GT (Grupo de Estudos dos Códigos e Linguagens) e nas práticas dos autores dos materiais elaborados para os estudos, bem como nas concepções teóricas do material da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.

Para motivar os alunos e favorecer o ensino do texto escrito foram selecionados diferentes gêneros textuais e distribuídos entre os alunos, que em grupos deveriam destacar as principais características do texto selecionado. Os alunos mostraram empenho e interesse em construir o conceito do gênero estudado por eles. Então cada grupo apresentou o texto e suas características aos colegas e à professora.

Certa expectativa foi criada nas turmas e a partir dela, o gênero crônico foi selecionado para ser estudado de forma mais aprofundada. Neste percurso, inicialmente os alunos foram desafiados a pesquisar sobre o gênero em questão. Então diferentes crônicas foram trazidas para a sala de aula, lidas e analisadas para que começassem a compreender o que elas representam e qual a sua função.

De acordo com os PCN's (1997, p. 51), "[...] O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares".

A partir da descoberta desse gênero os alunos das 8^{as} séries foram comunicados que a escola foi inscrita na Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro e que eles participariam do concurso.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (1997) para formar escritores competentes, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula é necessária e, portanto, diferentes objetivos exigem gêneros que, por sua vez, têm formas e características que precisam ser aprendidas.

Incentivar a escrita assim como a leitura, é indispensável e ao mesmo tempo um desafio para o professor. Para isso, são necessárias estratégias e objetivos claros. Para aprender a escrever, é necessário exercitar a escrita em todas as situações possíveis, como saber elaborar um convite para uma festa, saber organizar uma receita, produzir um poema, um texto argumentativo, entre outros.

Segundo os PCN's de Língua Portuguesa (1997), um escritor competente planeja o discurso e sabe selecionar o gênero no qual ele se realizará em função do seu objetivo e do leitor a que se destina. É alguém que sabe elaborar um resumo ou fazer anotações durante uma exposição oral, sabe fazer esquemas para estudar um assunto, sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões, enfim, é capaz de revisar seu próprio texto e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório.

No desenvolvimento do projeto os alunos também foram estimulados a pesquisar a biografia de diferentes cronistas para compreender a função de mais um gênero textual.

Foram várias as atividades propostas e dentre elas, uma foi realizada com empolgação: a produção de uma crônica a partir da observação de uma fotografia trazida por eles. Depois da produção e correção, os textos foram lidos para a turma.

Após a realização da leitura e análise de diferentes crônicas, produção e revisão, os alunos chegaram à etapa final do projeto e, individualmente, fizeram a escolha de um assunto relacionado ao tema da Olimpíada: "O lugar onde vivo". Com base nos conhecimentos construídos no período do projeto e baseados nas observações feitas por eles e socializadas em sala de aula sobre fatos do cotidiano, escreveram a crônica que participaria do concurso.

As crônicas produzidas foram corrigidas e inicialmente selecionadas pela Comissão Escolar. Um painel foi criado com todas as crônicas das turmas das 8^{as} séries para valorizar o que eles produziram. No entanto, percebemos a dificuldade em desenvolver as capacidades dos alunos, pois na hora de escrever a crônica final, eles apresentaram um pouco de resistência diante do novo, mesmo que motivados.

Para Passarelli (2012), o saber fazer diz respeito à aplicabilidade e se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação.

Todas as ações realizadas nesse período geraram, em alguns momentos, frustração, tensão, mas também satisfação. O texto de uma das alunas foi selecionado pela Comissão Municipal e passou para a fase estadual, o que gerou orgulho para todos os alunos e profissionais da escola.

O projeto criado a partir do que foi estudado no GT de Linguagens e associado à Olimpíada de Língua Portuguesa foi de muita valia e serviu para despertar o gosto pela escrita e consequentemente pela leitura, mostrando a sua importância e função na vida de cada aluno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 144 p.

DOLZ, Joaquim. A olimpíada de Língua Portuguesa. *Escrevendo o futuro*. Uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: **Poetas da escola:** Cadernos do professor. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/erikavecci1/livro-poetas-da-escola>>. Acesso em: nov. 2014

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**. 4. ed. São Paulo: Agwn, 2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

Um novo olhar através do viés da literatura contemporânea

Maida Regina da Silveira Brum²⁸

Todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e sentido. (Lúcia Santaella, 1983, p. 12)

Toda a história do homem sobre a Terra constitui permanente esforço de comunicação. Desde o momento em que os homens passaram a viver em sociedade, seja pela reunião de famílias, seja pela comunidade de trabalho, a comunicação tornou-se imperativa. Isto porque somente através dela os homens conseguem trocar ideias e experiências.

A sociedade contemporânea é o resultado do aperfeiçoamento progressivo dos processos de comunicação entre os homens. Vivemos num mundo globalizado, repleto de imagens que nos remetem a outras imagens, e assim procuramos entender esse universo visual e cheio de significados através da busca de novos conhecimentos. Segundo Kleiman e Moraes (2003, p. 126), a leitura é “atividade cognitiva por excelência pelo fato de envolver os processos mentais”.

A educação tem um papel fundamental na construção de um mundo melhor, mais digno e solidário. O conhecimento aparece para facilitar

²⁸ Maida Regina da Silveira Brum, Especialista em Arte-Educação, Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, e-mail: maidabrum@yahoo.com.br.

o entendimento desse mundo plural que vivemos essa diversidade de linguagens, enfim, toda e qualquer comunicação, tanto verbal como não-verbal. Segundo Lúcia Santaella (1983, p. 13), “as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”.

Cabe a nós, educadores, sermos os orientadores dessa nova visão de mundo e possibilitar aos nossos alunos uma nova trajetória de vida para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Sabemos que a leitura e escrita permitem o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. O indivíduo que não sabe comunicar-se será um cidadão dependente de outros e limitado em sua futura vida profissional.

A busca de conhecimento é natural para qualquer ser humano, afinal estamos a todo momento interagindo com diversas pessoas e culturas. Precisamos cada vez mais nos apropriar dessas novas ideias, entendendo, assimilando e buscando uma visão diversificada da realidade que nos cerca.

A escola precisa “abrir as portas” para a aprendizagem, sair da zona de conforto, buscar novas práticas de pesquisa, preparar o aluno para o novo, despertar a sua criatividade através de atividades construtivas em busca de uma verdadeira aprendizagem.

O bom educador é aquele que sempre está inovando, construindo, incentivando e buscando dentro de si e de sua prática o melhor percurso para uma verdadeira aprendizagem. Como diz Piaget (1999, p. 141), “o trabalho de educar não se refere à transmissão de conteúdos, mas a favorecer a atividade mental do aluno”. Então, educar para Piaget é “provocar a atividade”, isto é, estimular a procura de conhecimento.

O professor faz a ponte entre o conhecimento e o aluno, na verdade ele ajuda o aluno a encontrar os caminhos para a descoberta, desperta a curiosidade, está ao seu lado como intermediário do saber. Assim, o aluno vai construindo sua aprendizagem não só porque possui determinados conhecimentos, mas porque existe a figura do professor, que nada mais é que um mediador da aprendizagem.

Acredito que para termos uma educação de qualidade, devemos partir do aperfeiçoamento do educador, da sua incessante busca de saber e procura de novas ideias e conhecimentos; desde que eles sejam

aplicados no cotidiano escolar, porque de nada adianta se aperfeiçoar e não mudar a prática na sala de aula.

Partindo dos estudos realizados nos Encontros de Formação dos Gts e a socialização das ideias no decorrer das reuniões da Área das Linguagens, senti a necessidade de buscar entre meus alunos do terceiro ano do Ensino Médio uma prática diferente de estudar as Vanguardas Europeias e suas manifestações de linguagem.

Inicialmente, fiz uma breve retomada do Pré-Modernismo e sua importância na construção do Modernismo, pois foi um período de transição que aconteceu no início do século XX. Contextualizado esse momento, passei para as Vanguardas Europeias, informando os alunos da importância que elas tiveram para os nossos escritores brasileiros, pois o grupo que organizou a Semana de Arte Moderna em 1922, os poetas Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Ronald de Carvalho, sentiram que essas ideias eram parecidas com as suas, pois tinham a mesma convicção: nova interpretação e expressão da realidade e combate à arte tradicional.

As Vanguardas Europeias formavam um grande conjunto de tendências artísticas, muitas provenientes de países diferentes, mas todas tinham em comum traços como: sentimento de liberdade criadora, o desejo de romper com o passado, a expressão da subjetividade e certo irracionalismo. Todas essas tendências de vanguarda têm um ponto em comum: propõem a desorganização consciente da arte produzida até então.

A seguir, dividi a turma em pequenos grupos, onde cada grupo escolheu uma vanguarda para pesquisar, observando: características, propostas técnicas, o artista responsável²⁹ pela vanguarda, seu país de origem, os artistas que participaram dessa vanguarda e suas relações com a arte em geral.

Após esse estudo, os alunos fizeram uma relação das vanguardas europeias que influenciaram os poetas e artista brasileiros, que seguiram a linha do Cubismo, quais a estética do Expressionismo, os que tiveram uma certa influência do Futurismo e também aqueles que se apoiaram nas ideias do Surrealismo.

²⁹ Maida Regina da Silveira Brum, Especialista em Arte-Educação, Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, e-mail: maidabrum@yahoo.com.br.

Como atividade de casa para a próxima aula, cada aluno deveria escolher qual vanguarda europeia teve mais afinidade, seja pelas suas tendências, seja pelo fato de ser a mais radical. Também deveria trazer o material pedido para a confecção do trabalho: lápis de cor, cola, tesoura, papel sulfite e revistas para recortes.

Na aula seguinte, cada aluno individualmente fez uma produção artística apoiada nas ideias da vanguarda escolhida. Poderia utilizar de imagens prontas desde que interferisse nelas e transformasse numa outra imagem. Depois de pronto o trabalho, na própria obra, cada aluno explicou por escrito a sua produção, justificando-a conforme a vanguarda escolhida.

No outro dia, cada aluno apresentou à professora e demais colegas da classe a sua produção artística. Todos os trabalhos foram muito criativos, interessantes e de grande estudo. Acredito que foi um trabalho interessante e criativo, pois tenho certeza que a partir de agora meus alunos entenderam a importância das vanguardas para a consolidação do Modernismo Brasileiro.

Seguem abaixo, dois trabalhos que selecionei para demonstrar a atividade acima relatada, acompanhados de seu relato reflexivo sobre a obra.



Figura 1 - Obra: As cores da vida (Bruna Ester Grumicker Pereira)

A vanguarda europeia escolhida foi a Expressionista. O nome da obra é *As cores da Vida* e expressa o colorido da minha vida, onde o grupo de imagens forma um colorido enorme que é “de encher os olhos”. As figuras da obra são uma mistura de bilhetes, balões, dinheiro e flores, tudo o que faz parte da minha vida cotidiana. O movimento de criação do expressionismo parte da subjetividade do artista, do mundo interior, e o conteúdo da obra tem a ver com as sensações do artista no momento da sua criação. Assim procurei expressar o meu interior através dessa obra que criei. Durante o processo de criação da obra, muitas emoções surgiram em meu interior, sensações de alegria, felicidade e prazer. Abri a revista e selecionei as figuras que me encantaram e a partir daí iniciei a montagem.³⁰

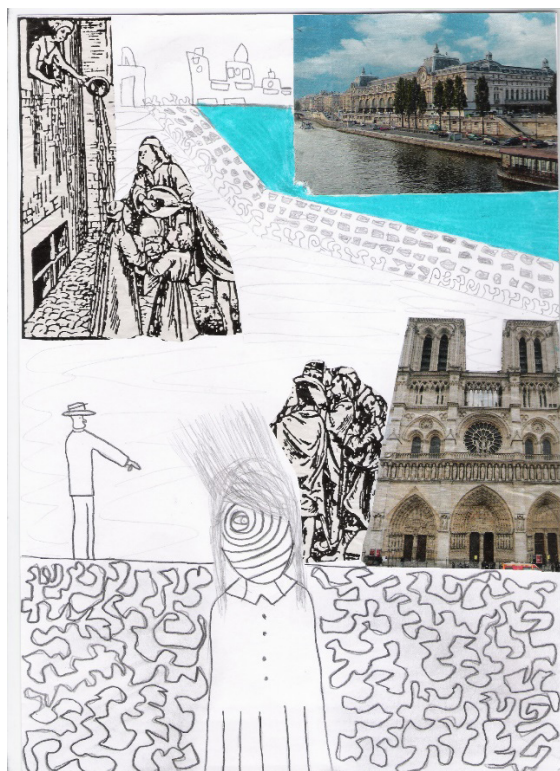


Figura 2 – Obra: O menino das máscaras (Bruno Mateus dos Santos Borges)

³⁰ Maida Regina da Silveira Brum, Especialista em Arte-Educação, Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, e-mail: maidabrum@yahoo.com.br.

A vanguarda europeia escolhida é o Expressionismo. O Expressionismo é o momento de criação da parte subjetiva do artista, do seu mundo interior em direção ao mundo exterior. Assim, a obra de arte é a reflexão direta do seu mundo interior e toda a atenção é dada à expressão, isto é, ao modo como forma e conteúdo livremente se unem para dar razão às sensações do artista no momento da criação. Eu escolhi o Expressionismo porque mostra a realidade interior e minha expressão diante da vida. A obra mostra um menino diferente que procura se esconder da sociedade através da máscara, pois o julgamos sem conhecê-lo.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CEREJA, William Roberto. **Português e Linguagens - Literatura, produção de texto e gramática**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

FARACO; MOURA. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os **significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

PIAGET, Jean. **Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

Poemas criados a partir dos estudos realizados no GT dos Códigos e Linguagens

Janete Berté Lorenz³¹

Michelle de Oliveira Colossi³²

O MUNDO LETRADO

No mundo atual,
necessário é conhecer
os diversos letramentos
que nos levam a aprender.
Não é somente texto escrito
que devemos conhecer,
mas todo tipo de texto
que facilita o nosso viver.
A escola deve estar consciente
do seu papel libertador.

³¹ Graduada em Letras e respectivas Literaturas (URI); Professora titular da Escola Estadual de Ensino Fundamental Alecrim e Escola Estadual de Ensino Fundamental Esquina Vanguarda; janetelorens@gmail.com.

³² Licenciada em Letras e respectivas Literaturas (UNIJUÍ) e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FAISA); professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alecrim; michellecolossi@hotmail.com.

Deve estar aberta
e ser um caminho propulsor.
Letramentos múltiplos,
multissemióticos e críticos
preparam o aluno
para se tornar um cidadão
letrado e consciente.
Trabalhar com as diferentes linguagens,
torna os estudantes
capazes de se comunicar,
em qualquer circunstância.

PLANEJAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

O planejamento interdisciplinar,
na medida do possível,
deve fazer parte
do contexto escolar.
Trabalhando dessa forma,
o conhecimento para o aluno
mais significado terá,
pois saberes interligados
facilitam o entendimento
e menos dúvidas geram.
Esse fazer pedagógico
muitos benefícios trará
aos professores e alunos
e a toda comunidade escolar.

As transformações sociais e a educação: reflexões pelos GTs de Linguagens

Sara Breitenbach Diniz³³

Introdução

Como princípio de reflexão, define-se escola como espaço de democracia, na construção do conhecimento, na pluralidade de saberes e de posições que a compõe. Pode-se compará-la a um caldeirão cultural, pela diversidade de temas que aborda, pelas diferentes realidades e vivências que recebe. Nessa perspectiva, é preciso construir um saber a partir da complexidade das diferenças, de forma crítica e esclarecida, produzindo o “pensar” na interdisciplinaridade e na pesquisa.

O professor, peça chave na produção do pensar, precisa estar inserido na cultura, ter conhecimento da ciência da educação e desenvolver seu trabalho baseado nas experiências de seus alunos. Isso não significa descartar conhecimento, mas ressignificá-lo a partir da realidade do aluno, tendo clareza de que aquilo que ensina sustenta os valores da escola e que estes são valores nos quais acredita. Com base nessa visão, o aluno precisa reconhecer seu lugar na escola como cidadão responsável pela transformação da realidade e do mundo.

³³ Sara Breitenbach Diniz, graduada em Letras e pós-graduada em Educação e Saberes Docentes, professora no Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli. E-mail sarabdiniz@gmail.com.

Desenvolvimento

Partindo do pressuposto de que a escola é elemento de poder no mercado de trabalho, o currículo escolar precisa ser significativo para o aluno e ser de relevância social. O ensino deve vincular conhecimento e pesquisa e a prática pedagógica do professor, numa ótica interdisciplinar, deve possibilitar que o “eu público” se manifeste e se fortaleça em sua relação com o mundo.

O professor, mesmo tendo a responsabilidade sobre o componente curricular de sua área de formação, precisa estar articulado a um projeto maior, que é o Projeto Político Pedagógico da escola (FENSTERSEIFER, 2011). Isso significa dizer que o objetivo da aula que o professor ministra precisa estar vinculado aos propósitos da gestão escolar. Aqui cabe ressaltar o papel dos gestores da escola e, num âmbito maior, das mantenedoras das escolas, cujo compromisso deve estar diretamente relacionado aos interesses democráticos da educação, com espaço para todos expressarem sua historicidade e mostrarem seus valores, carências e anseios.

A escola, assim, se abre como espaço de inclusão e possibilidade de reconstrução da história de quem dela faz parte. Seus gestores e todos que a ela se relacionam precisam estar orientados pelas expectativas que a sociedade tem com a mesma. Portanto, não cabe mais ao professor ser mero reproduzidor de conhecimentos, pois sua postura tem relevância social na construção e ressignificação dos sentidos. O professor como ser formador de opinião deve reconhecer a si mesmo e ser visto pelos demais como aliado na transformação da história e da sociedade, que nele deposita expectativas.

É lamentável, no entanto, que esta mesma sociedade, por vezes de forma equivocada, procura definir o que é ser professor e qual é o seu papel e, ainda pior, dizer o que é melhor para a educação, abrindo espaço para interesses controversos e que terminam por negar o caráter democrático que a escola deveria ter. Determina-se a ação do professor por interesses alheios ao que a escola deveria disseminar. Essa sociedade por vezes ainda impõe ao professor e à escola papéis que antes eram claramente designados à família. Resgatando as palavras de Savater

(2000, p. 73), “[...] quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não desempenha plenamente seu papel socializador, a escola, além de não poder realizar sua tarefa específica como no passado, também começa a ser objeto de novas demandas, para as quais não está preparada”.

Essas são questões muitas vezes debatidas entre os professores em reuniões pedagógicas, encontros de formação e até mesmo nos períodos de intervalo, quando sobra um tempo para conversar entre colegas. O professor, como ser comprometido, sente-se tão envolvido e por vezes até angustiado com a pressão que a sociedade faz sobre o mesmo, pedindo respostas que a família deveria dar, que acaba por assumir funções que não lhe caberiam. Novamente resgatando as palavras de Savater (2000, p. 79), “se os pais não ajudam os filhos, com sua autoridade amorosa, a crescer e a se preparar para serem adultos, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio da realidade, não com afeto, mas à força”.

Nesse contexto, parece que a família se esquia e ao jovem parece não haver passado a orientá-lo e nem ao menos futuro para guiar seus ideais. Faltam limites aos estudantes e não são raros os exemplos de indisciplina na escola. O que vemos nos leva a crer que os mesmos não têm clareza do valor da educação, do que representa este tempo que se abre ao estudo, à pesquisa e à ação que só a escola pode proporcionar. Há uma verdade que circunda o jovem e o leva a acreditar que o que importa é o presente, o aqui e o agora. E vale tudo o que for para satisfazer vontades, sem limites, sem pensar naquilo que possa de alguma forma prejudicar o outro ou violentar seus direitos. Qual é a “fera” que impõe no consumo a felicidade do ser humano? Que força é essa que faz o jovem acreditar em valores claramente nocivos à humanidade? A escola, nesse cenário, parece não ser atrativa o suficiente e não atender aquilo que esse jovem deseja.

Percebe-se o desafio por que passa o professor e a escola. Numa realidade que impõe o consumismo desenfreado, não há espaço para relações humanas que fortaleçam a coletividade na busca do bem comum. Diante de todas as transformações sociais que têm havido nos últimos tempos, a educação e o currículo da escola precisam urgentemente ser

repensados. Quem pensa a escola precisa ter claro de que educação e currículo devem estar intimamente relacionados, pois são emergentes novos desafios e, nesse sentido, também o trabalho precisa ser encarado como desafio. Assim, educação não pode estar dissociada desses novos tempos, e o currículo escolar, portanto, deve inter-relacionar-se aos problemas de relevância social.

Por isso mesmo é tempo da escola e da educação se reconstruírem e se redefinirem a partir de um novo projeto de ensino, que una reflexão e prática na construção do conhecimento. O aluno, por sua vez, precisa, além de aprender o conteúdo, aprender a ser humano no mundo em que habita. Ao professor, cabe acreditar no que faz e passar essa certeza ao estudante. Assim, os papéis pré-estabelecidos de cada um, com base em autoridade e não em autoritarismo, precisam ser vivenciados, como lembrado nas palavras de Savater:

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são 'iguais' a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia (SAVATER, 2000, p. 127).

O professor, portanto, é quem deve reger a aula, pois é ele quem estuda e determina o conteúdo de cada série; é ele quem estuda e quem deve ter domínio sobre o conhecimento de sua área. Isso não significa desconsiderar a construção da aula em colaboração com o aluno, pois é importante respeitar seu conhecimento de mundo e a realidade que vive, fazendo, contudo, respeitar-se como aquele que passa boa parte de sua vida dedicando-se à educação. O que não se pode permitir é que haja uma inversão de papéis e, sem critério algum, subitamente qualquer um possa dizer ao professor o que pode e o que deve ensinar.

O professor precisa estar preparado para decidir quais os objetivos de seguir determinado plano pedagógico e de que maneira alcançará mais efetivamente aquilo que almeja. Arendt (2002, p. 239) faz uma observação importantíssima em relação à função do professor e sua responsabilidade diante do mundo: "Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças

e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Os objetivos do professor, portanto, vão além do presente; seu compromisso é com a construção do futuro, coletivamente com o estudante e com toda a comunidade escolar.

É o professor quem deve instigar o aluno a estudar, ele precisa mostrar-lhe o valor de aprender, justificando sua prática para que o estudante esteja engajado ao que aprende e construa sentido no aprendizado que faz. Cada aprendiz tem seu lugar no mundo, sua história e a bagagem que traz consigo ao longo de sua trajetória de vida. Parte-se da própria vontade de aprender, por isso mesmo é tão importante ser instigado por quem ensina. O professor, assim, precisa conhecer a realidade do aluno, seus interesses e anseios, reconhecer suas dificuldades e dominar formas didáticas que ajudem a produzir conhecimento. Portanto, o desejo de quem ensina e o de quem aprende precisam estar em conexão.

É importante, ainda, ter claro que há uma grande distância entre ensinar e aprender, e não se pode relativizar a capacidade e o compromisso do professor com o conhecimento que o legitima na tarefa de ensinar. O professor deve ser respeitado e, como ser reflexivo e pesquisador, que tem sua formação em uma academia - o que o distingue entre tantos outros -, e mantém-se em constante atualização, tem uma verdade a ser transmitida, como escreve Savater:

Não há educação se não há verdade a ser transmitida, se tudo é mais ou menos verdade, se cada um tem sua verdade igualmente respeitável e não se pode decidir racionalmente entre tanta diversidade. Não se pode ensinar nada se nem o professor acredita na verdade do que está ensinando e que não é verdadeiramente importante sabê-lo (SAVATER, 2000, p. 159).

A escola, espaço privilegiado de democracia, emerge como formadora de cidadãos críticos, que fazem e farão a diferença no mundo, como sujeitos do processo de reconstrução do conhecimento e da cultura. Assim também o professor precisa adotar práticas pedagógicas em diálogo com os estudantes e o mundo a sua volta, valorizando o espírito de investigação e reflexão, a fim de recriar a realidade social e cultural

através da pesquisa. Um ser pesquisador é um ser leitor, pensante e reflexivo, e, mais ainda, é um ser crítico e agente transformador da realidade. A pesquisa e o ser pesquisador podem ser caminho, pela educação, para a construção de um mundo mais igualitário, em que todos possam gozar de seus direitos como participantes na construção da história.

Pesquisa na escola representa planejamento, ação, monitoramento e avaliação. Pesquisa é aprendizado, é vivência, é caminho que leva a respostas ou até mesmo a mais indagações. O professor precisa ter uma formação teórica para conduzir a prática da pesquisa. A pesquisa conduz para a evolução intelectual e profissional. Nesse cenário, também o trabalho precisa estar ligado à escola, fazendo emergir a necessidade de repensar a educação. Esta deve ser vista como prática social, existencial, cultural e histórica, vinculada ao processo de autoprodução do homem e da sociedade, que é o que rege o princípio educativo do trabalho.

Abre-se para a educação o desafio de superar-se como privilégio de poucos, em que o ensino aparece como fragmentado, separando currículo de realidade. O ensino médio destinado somente a alguns, com busca ao ingresso no ensino superior, e o ensino profissionalizante, destinado a outro grupo de estudantes, por muito tempo manteve uma parte significativa da população fora da escola. Hoje é mais que dever estar na escola, é direito, como forma de tornar real o novo perfil de educação, em que a escola se abre como espaço para todos, envolvendo prática, interdisciplinaridade e pesquisa.

Encontros nas escolas e a modelo dos Grupos de Trabalho Regionais, como estes orientados pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, com estudiosos em educação e na constante reflexão entre colegas de área, permitem uma nova compreensão do trabalho docente. Essa prática também é caminho para redimensionar a escola e seu papel, mantendo-a num constante refazer-se.

O currículo passa a ser encarado em vistas do que se faz necessário aprender. Não é o caso de descartar o conhecimento, mas rever e recriar os modelos pedagógicos a fim de operacionalizá-los na prática pedagógica. O educador passa a ter caráter crítico e ativo no exercício

de sua função, como ser questionador, ativo e autor de uma produção e não apenas aplicador de projetos de outros, até porque, nas palavras de Fensterseifer (2011), “[...] aprendemos que os professores são péssimos aplicadores de projetos pensados pelos outros; [...] quem não pensa é pensado pelos outros; [...], pensamentos sem poder não passam de boas intenções”.

Ao repensar a educação profissional integrada ao ensino médio repensa-se o conceito de cidadania, e a educação emerge como direito. A escola passa a ser vista como espaço de reconstrução crítica do saber e da cultura, perdendo o caráter de mera transmissora de conhecimento. O ensino médio politécnico que suscita um novo currículo, construído com base na interdisciplinaridade, acredita que este seja o eixo das ações e da construção do conhecimento de forma crítica, em mediação com o real.

O homem é ser produtor do mundo, como também é resultado desse mesmo mundo. Isto é, o homem é produtor das mesmas relações sociais e históricas que cria. Assim, os projetos desenvolvidos na escola, como reitera o professor, doutor em educação, Sidinei Pithan da Silva, em sua fala para o Grupo de Trabalho de Linguagens (agosto, 2014), precisa ser “significativo para os alunos e ter relevância social”, caso contrário, a educação deixa de cumprir com sua responsabilidade social. A interação entre prática e saber, se reflete no conhecimento que o homem produz no mundo, modificando sua realidade social e cultural.

Experiência, prática, análise, compreensão e explicação estão em sintonia, na concretização da atividade humana que é marcada pela intenção social, política e cultural. É a práxis que se faz na relação entre reflexão e ação, sintonizada aos processos históricos e sociais. Emerge, então, a interdisciplinaridade, como forma de entender o conhecimento a partir da mudança de paradigmas. É o diálogo entre as diferentes áreas do saber, em que se ressignifica e se rearticula a metodologia de ensino.

Nesse contexto, o ensino médio politécnico representa a produção do conhecimento articulada ao mundo, crítica e coerente com as necessidades reais, envolvendo pesquisa e reflexão. Assim, educadores como seres pensantes e reflexivos, cujas ações englobam prática, interdisciplinaridade e pesquisa permeadas por um currículo integrado ao contexto histórico, social e cultural, são agentes promotores da cidadania.

Considerações finais

O movimento que se dá em meio à educação, com tempo destinado ao professor ler, estudar, discutir e repensar sua prática profissional, a recriação de um currículo interdisciplinar e a ação ligada à pesquisa são elementos definidores de mudança. Compreender o mundo a partir da multidisciplinaridade do homem representa que se tem clara a percepção de que tudo está interligado e desta mesma forma o conhecimento não pode ficar fragmentado.

Professores precisam manter-se em constante diálogo, com a comunidade escolar, com os gestores, com estudantes, com seus colegas e consigo próprios a fim de redimensionarem sua prática articulando social, pedagógico e saber específico de cada área. Ensinar deve estar vinculado à responsabilidade social de quem faz a educação e com o mundo. Construir metas em conjunto, em que cada professor sabe o que o outro ensina e de que maneira pode vincular sua aula a este saber, contribui para o sucesso dos projetos interdisciplinares. Esta é uma prática que permite a construção de novos conhecimentos que podem transformar o mundo, criando oportunidades iguais para todos.

Fica claro que muito do que acontece na escola depende daquilo que o professor quer e acredita. Ele é elemento de mudança e suas palavras e ações podem situar o estudante na vida e no mundo. A escola favorável a um projeto que se vincula e se materializa na práxis educativa, que valoriza o espírito investigativo, crítico e reflexivo, é fundamental para produzir uma nova forma de relacionar conhecimento com o real. Práxis, interdisciplinaridade e pesquisa são elementos essenciais na construção de um currículo que de fato prepare o estudante para enfrentar novos desafios sociais e políticos. E este parece ser o desafio da escola e dos educadores que, de forma inovadora, é contemplado no ensino médio politécnico.

Referências

ARENDT, H. A. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, J. p. **Os diferentes tipos de letramento hoje:** (novos) desafios para a escola. Salto para o futuro, v. 18, p. 41-47, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A escola como espaço público:** docência e aprendizagem. 2011. Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

_____. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. 2003. Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1153 – 1178, out. 2007.

Linguagens, códigos e duas tecnologias: livro do estudante; ensino médio / Coordenação: Zuleica de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.

REHDER, Maria. A leitura crítica da mídia. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 7 nov. 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Sidinei Pithan da. **As transformações sociais e a educação profissional integrada ao ensino médio:** o princípio educativo do trabalho e o caráter do currículo escolar. 2009. Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de; BRASILIS, Rosa. O professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência e educação**, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2009.

Interdisciplinaridade e linguagem: relato de experiências

Mara Felten Cassol³⁴

Marilei Herter³⁵

Sara Breitenbach Diniz³⁶

Vanessa Sallapata³⁷

A tarefa de construir conhecimento a partir da interdisciplinaridade significa uma nova forma de compreender as relações que se tem com o mundo. Congregando saberes específicos de cada componente curricular numa grande área de saberes, o professor é desafiado a pensar de forma global o homem e o mundo.

Segundo Paulo Freire (1987),

a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão interdisciplinaridade pela caracterização de dois

³⁴ Mara Felten Cassol, graduada em Letras, professora no Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, e-mail marafelten@setrem.com.br.

³⁵ Marilei Herter, graduada em Educação Física, professora e treinadora de voleibol no Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, e-mail marherter@hotmail.com.

³⁶ Sara Breitenbach Diniz, graduada em Letras e pós-graduada em Educação e Saberes Docentes, professora no Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, e-mail sarabdiniz@gmail.com.

³⁷ Vanessa Sallapata, graduada em Letras e pós-graduada em Educação e Saberes Docentes, professora no Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, e-mail Vanessa@setrem.com.br.

movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. (FREIRE, 1987).

Então é necessária a valorização do conhecimento do educando, trabalho em equipe e, principalmente, preocupação em edificar saberes relacionando práticas educativas com a realidade do aluno.

Não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor ou com dois ou mais professores juntos na sala de aula ao mesmo tempo. Para que se concretize este processo, é necessário um projeto conjunto, em que cada um saiba o que o outro vai ensinar, com que objetivos ensina, para então se dar a construção de metas comuns. A interdisciplinaridade é o trabalho conjunto, provocativo de possibilidades de novas ligações. Não se trata de comunicar uma visão integrada do conteúdo, mas desenvolver o processo de pensamento que torne aluno e professor capazes de fazer uma nova síntese do conhecimento, a partir da desfragmentação.

Nessa perspectiva, as professoras da Área de Linguagens do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, Mara Felten Cassol, Marilei Herter, Sara Breitenbach Diniz e Vanessa Sallapata, a partir das reflexões surgidas no GT de Linguagens, promoveram a construção e implantação de um projeto conjunto visando ao trabalho interdisciplinar, que resultou em construção de conhecimento a partir da prática realizada pelos envolvidos (professoras e alunos).

A série escolhida foi a terceira série do Ensino Médio Politécnico, envolvendo as três turmas do diurno deste Instituto. O projeto teve a duração de um mês e deu-se durante o período da Copa do Mundo realizada neste ano no Brasil.

O projeto teve início com a palestra da professora de Educação Física, Marilei Herter, na intenção de incentivar os alunos a praticarem atividades físicas e motivar para o projeto sobre a Copa do Mundo desenvolvido pela área.

A palestra introduziu o conceito de atividade física – “qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso” (CASPERSEN

apud GUEDES; GUEDES, 1990), para então abordar questões relativas aos benefícios trazidos pela mesma para crianças e jovens, bem como para adultos e idosos.

Considerando que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde não apenas como ausência de doença, mas como situação de perfeito bem-estar físico, mental e social, foram apresentados dados coletados por esta organização, esclarecendo que 70% das pessoas no mundo são sedentárias e estão sujeitas a desenvolver doenças cardíacas e obesidade. Ainda ficou claro que muitas destas doenças levam a óbito.

A partir disto, esclareceu-se que a OMS preconiza que sessões de trinta minutos de atividades físicas por dia, na maior parte dos dias da semana, desenvolvidas continuamente e em intensidade moderada já são suficientes para a promoção da saúde.

Então, deixa-se claro que a atividade física deve estar presente e sua prática deve seguir alguns critérios. Entre o mesmo, estão: evitar sol forte durante os exercícios; consumir água moderadamente antes, durante e depois das atividades físicas; usar roupas leves, claras e ventiladas; usar calçados confortáveis e macios; não fazer exercícios em jejum, bem como não se alimentar em exagero antes da prática física.

Como seguimento do projeto, as demais professoras envolvidas trabalharam em suas aulas questões relativas à Copa do Mundo, desenvolvendo atividades em seus componentes curriculares, interligadas aos demais componentes da área de Linguagens.

A professora de Língua Portuguesa, Vanessa Sallapata, com o objetivo de mostrar aos estudantes os prós e os contras da realização da Copa do Mundo no Brasil, fomentou a pesquisa sobre países integrantes da Copa e a realidade social, histórica e política vivida nestes lugares. Na convivência e na reflexão sobre o que existe e o que acontece no mundo, é impossível permanecer impassível. Na observação, na análise, no julgamento e no comentário é que se dá a construção do texto. A partir dessa ideia, a professora apresentou o roteiro da produção do texto dissertativo, contemplando cada uma das etapas da sua elaboração para instigar a produção, que seria lida e apresentada aos colegas.

Nessa atividade foi possível perceber o conhecimento adquirido através das pesquisas realizadas, bem como a construção do pensamento

na elaboração do texto escrito. No momento dedicado à apresentação dos textos produzidos, deu-se também espaço para a elaboração oral, a discussão e o debate em torno do tema norteador. Foi período de análise dos diferentes pontos de vista e dos fatos conhecidos a partir da pesquisa.

Na questão da valorização da cultura e das línguas, a professora de Língua Inglesa, Sara Breitenbach Diniz, promoveu a pesquisa no laboratório de informática na busca de conhecer as línguas faladas pelos povos dos diferentes países integrantes desta Copa do Mundo.

Nesta mesma aula, foi acessado o *site* com o clipe da música "*Glad you came*", usada por uma companhia de restaurantes de *fast food* para fazer referência aos países que estiveram no Brasil durante a Copa, dando-lhes boas vindas e convidando-os para uma experiência única e marcante. Esta mesma música foi aproveitada por um grupo de alunos para promover uma atividade envolvendo vocabulário com os colegas da turma. Cópias com a letra foram distribuídas, faltando algumas palavras que, a partir da audição da música cantada, deveriam ser escritas nos espaços em branco. Em seguida, as palavras foram listadas aleatoriamente e mais uma vez a canção foi ouvida. Por fim, o clipe foi mostrado com a letra na íntegra para que as atividades fossem conferidas e fosse possível cantar juntamente com o grupo original que a canta (*The Wanted*).

Da mesma forma, os demais alunos foram organizados em grupos de acordo com afinidade entre si, escolheram músicas a seus gostos e desenvolveram atividades com os colegas. Assim foram trabalhadas as quatro habilidades da língua: ler, escrever, ouvir e falar.

A professora de Literatura, Mara Felten Cassol, promoveu pesquisas, leitura e análise de poesias modernistas com o tema "futebol", com a intenção de que os alunos pudessem perceber que autores consagrados da literatura brasileira se inspiravam num dos assuntos preferidos do povo brasileiro para escrever. Ainda foi realizada a contextualização das pesquisas com o período literário estudado no terceiro ano do ensino médio, que é o Modernismo Brasileiro.

Durante as aulas foram estudados textos de Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, João Cabral de Melo Neto e Vinícius de Moraes. Em grupos, os alunos produziram cartazes sobre as poesias, apresentaram aos colegas e exibiram os trabalhos nos corredores da

escola para socializar a atividade, instigando a curiosidade de quem os via, bem como sua imaginação.

A leitura e a escrita são fundamentais para a interação do educando com o mundo. Como diz Paulo Freire(1982, p. 9): “Um indivíduo que lê compreende melhor o contexto que o cerca e a partir dele é capaz de formular suas hipóteses e conclusões, sejam elas positivas ou não”. E o professor tem papel de mediador, é a ponte, o intermediário que aproxima/liga o leitor da leitura e do livro através de sua paixão pela leitura e amor aos livros.

Além da leitura e da produção escrita serem excelentes instrumentos para desenvolver as quatro habilidades, ainda possibilitam ao professor um momento de real envolvimento com os estudantes nas atividades propostas, a partir da produção e difusão do conhecimento.

Vários fatores contribuíram para o sucesso deste projeto, entre eles a clareza em relação ao foco central do trabalho a ser desenvolvido e o interesse comum das partes envolvidas em atingir o mesmo objetivo; os fatores psicológicos, considerando o que cada um dos envolvidos sentiu em cada uma das etapas, bem como seu engajamento; os fatores epistemológicos, quando se deu a correlação entre os componentes curriculares envolvidos no projeto; e, muito importante, a revisão conjunta dos resultados.

Nessa perspectiva, percebe-se que a construção do conhecimento embasada na prática da pesquisa e da interdisciplinaridade, constitui-se uma revolução intelectual e profissional para os professores e para os alunos, como forma eficaz de reorganizar as ações escolares, tão necessárias em tempos de mudança.

Referências

ARENDT, H. A. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA. J. p. **Os diferentes tipos de letramento hoje:** (novos) desafios para a escola. Salto para o futuro, v. 18, p. 41-47, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A escola como espaço público: docência e aprendizagem**. 2011. Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

_____. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. 2003. [Mimeografado]; Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. - São Paulo, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEDES, D. P; GUEDES, J. E. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividades Física e Saúde**. V. 1, N. 1, p. 18-35, 1990. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/451/495>>. Acesso em: 17 set. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1.153-1.178, out. 2007.

REHDER, Maria. A leitura crítica da mídia. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 7 nov. 2007.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Sidinei Pithan da. **As transformações sociais e a educação profissional integrada ao ensino médio: o princípio educativo do trabalho e o caráter do currículo escolar**. 2009. Texto de referência utilizado em encontro do GT Linguagens.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de; BRASILIS, Rosa. O professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência e educação**, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2009.

Reescritura do discurso: prática constante na produção escrita do ensino médio

Maida Regina da Silveira Brum³⁸

Introdução

Linguagem é a faculdade que o homem tem de se exprimir e comunicar por meio da fala. Cada povo exerce essa capacidade através de um determinado código linguístico, ou seja, utilizando um sistema de signos vocais distintos e significativos, a que se dá o nome de língua ou idioma.

A língua é por excelência o veículo do conhecimento humano e a base do patrimônio cultural de um povo. A utilização da língua pelo indivíduo se denomina fala e nasce da inevitável necessidade humana de comunicação.

A comunicação linguística se realiza através da expressão oral ou escrita, e cada indivíduo tem um estilo próprio de manifestar as suas ideias. Isto varia de acordo com sua trajetória de vida, seus costumes, o meio social onde vive, profissão, faixa etária e ao momento histórico.

A língua não é um sistema intangível, imutável; como toda a criação humana, está sujeita à ação do tempo e do espaço geográfico, sofre constantes alterações e reflete forçosamente as diferenças individuais

³⁸ Maida Regina da Silveira Brum, Especialista em Arte-Educação, Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu; e-mail: maidabrum@yahoo.com.br.

dos falantes. São os falares regionais que variam de região para região, formando uma pluralidade cultural.

A variedade da língua que os falantes utilizam não é a mesma que é ensinada na escola. É dever da escola ensinar a norma culta, empregada em situações formais. Por ser a mais valorizada socialmente, o domínio do seu uso é fundamental para a vida profissional, a ascensão social, a participação político-social e cultural do país, o desenvolvimento do pensamento e a compreensão dos mais variados tipos de textos.

Língua

Segundo Luft, (2001, p. 425) língua é “um sistema de signos verbais (vocabulário) e de regras de emprego desses signos (gramática), para efeito de comunicação; idioma; linguagem”.

Os textos analisados foram elaborados pelos alunos do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, do terceiro ano do Curso Normal, na disciplina de Língua Portuguesa. Todos os textos foram escritos na sala de aula e reelaborados depois da primeira análise e correção feita pela professora. Os alunos foram instruídos a melhorar as argumentações, observando as regras gramaticais e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Segundo Orlandi, (2001, p. 21) “na perspectiva discursiva, o sujeito ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”.

No momento em que o aluno elabora um texto ele está dando um significado ao que vivenciou e transfere seu conhecimento à sua criação, significando as suas ideias e transferindo a outros leitores significados diferentes. Então, no texto criado, o sujeito, no caso, o aluno, se constitui como tal através de seus sentidos que são expressos pelas suas produções escritas, e cada nova reescritura vai dando mais significado ao que escreveu, criando novas ideias e consequentemente ampliando seu universo na linguagem.

A vida social do ser humano se constitui a partir de sua capacidade de interagir com os seus semelhantes por meio da linguagem. Esta, por

sua vez, se manifesta como um contínuo diálogo, no sentido mais amplo possível do termo: quando uma situação de interlocutores se constrói, cada elemento da interação tem importância na constituição dos sentidos.

Como cita a Enciclopédia das Línguas no Brasil (on-line):

A língua oficial de um país tem um aspecto muito importante. Ela é parte do que caracteriza a identidade de um povo e de sua nação. A identidade brasileira, a nacionalidade brasileira, é constituída por um conjunto de elementos, e entre eles um dos principais é o fato de que falamos uma língua tomada como elemento de nossa identidade.

Partindo desse pressuposto, a nossa língua nos identifica e nos torna parte do País, da nação brasileira, da diversidade cultural e também nos faz participantes ativos dessa pluralidade linguística. No momento da produção escrita do aluno percebemos a sua identidade, a maneira de pensar e refletir sobre um determinado assunto.

“Minha Pátria é minha língua”, disse Caetano Veloso em uma de suas conhecidas canções. Pois bem, se nossa língua é a nossa Pátria, ela nos define, nos dá identidade, nos diferencia dos demais povos. Nesse contexto, a Língua Portuguesa ganha uma dimensão que transcende as salas de aula e os livros didáticos.

Reconhecer a importância que a língua tem em nossa vida é o primeiro passo para aceitarmos a necessidade de conhecê-la melhor, por isso precisamos desenvolver um novo olhar para a Língua Portuguesa, dar mais ênfase ao estudo dessa língua plural que abre novos horizontes e faz ver com outros olhos a realidade que nos cerca.

Nos textos produzidos nas aulas de escrita, percebemos as dificuldades que os alunos possuem na hora de argumentar e defender uma tese. Na maioria das vezes, sentem-se desestimulados a escrever porque essa prática, a escrita, acaba ficando reservada mais a área das linguagens, o que deveria ser em todas as áreas do conhecimento. Não basta saber o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo em prática a escrita, escrevendo em todas as situações possíveis e diversificando os gêneros textuais.

Signos linguísticos

Os signos linguísticos são os elementos de significação nos quais se baseiam as línguas. Possuem uma dupla face: a face do significante (o suporte para uma ideia; por exemplo, a sequência de sons que se combinam nas palavras) e a face do significado (a própria ideia ou conteúdo intelectual)

Ao empregarmos os signos que formam nossa língua, devemos obedecer certas regras de organização que ela própria nos oferece. Assim, por exemplo, é perfeitamente possível antepor ao signo **árvore** o signo uma, formando a sequência **uma árvore**. Já a sequência **um árvore** contraria uma regra de organização da língua portuguesa, o que nos faz rejeitá-la. Assim, no momento de sua produção escrita, o aluno deve escrever obedecendo à norma padrão da língua. Acreditamos que grande parte das dificuldades encontradas nos textos seja pela falta de leitura e prática da escrita, pois é mais fácil falar do que escrever. Escrever envolve raciocínio, coesão, conhecimento gramatical e organização das ideias.

Percebemos que os signos que constituem a língua seguem padrões determinados de organização. O conhecimento de uma língua abrange não apenas a identificação de seus signos, mas também o uso adequado de suas regras combinatórias. Esse conhecimento constitui o que se costuma denominar “competência gramatical” do usuário da língua.

Nos textos produzidos nas aulas de escrita, percebemos as dificuldades que os alunos possuem na hora de argumentar e defender uma tese. Na maioria das vezes, sentem-se desestimulados a escrever porque essa prática, a escrita, fica reservada mais a área das linguagens, o que deveria ser em todas as áreas do conhecimento. Não basta saber o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo em prática a escrita, escrevendo em todas as situações possíveis e diversificando os gêneros textuais.

No momento em que os alunos reescrevem seus textos, eles estão ressignificando suas ideias, seus pensamentos e organizando com mais atenção as estruturas linguísticas. Esse é um instrumento muito útil para uma melhor compreensão, não apenas da língua, mas também das

mudanças que ela sofre e das outras oportunidades de dizer o que foi dito de outra maneira, com outras ideias e aprofundando, assim, cada vez mais seus conhecimentos linguísticos.

Através da reescrituração do texto o aluno compreenderá melhor a língua como um organismo dinâmico, que se modifica, sofre influências e permanece em constante estado de mudança. Essa mudança que é proporcionada a partir da reescritura textual fortalece cada vez mais o vínculo entre escritor e leitor, proporcionando uma troca constante de informações. O autor do texto criado fortalece mais seus vínculos com a língua e automaticamente aumenta seu campo linguístico, tanto na escrita, quanto na oralidade.

Para Guimarães:

O procedimento de re-escrituração no texto faz com que algo do texto seja interpretado como diferente de si. E analisar a designação de uma palavra é ver como sua presença no texto constitui predicacões por sobre a segmentalidade do texto, e que produzem sentido da designação.

O que pretendo dizer é que as questões tomadas como procedimentos de textualidade são procedimentos de re-escritura. Ou seja, são procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito. Assim a textualidade e o sentido das expressões se constitui pelo texto por esta re-escrituração infinita da linguagem que se dá como finita pelo acontecimento (e sua temporalidade) em que se enuncia (GUIMARÃES, 2002, p. 28).

Linguagem

Linguagem, em sentido amplo, é qualquer meio usado para a transmissão de uma mensagem, isto é, para comunicar. Segundo Luft, (2001, p. 425) linguagem é “a faculdade humana de comunicação, tudo o que serve para expressar ideias e sentimentos; maneira peculiar de se expressar em palavras; sistema de comunicação, simbolismo; palavreado”.

Pode-se definir linguagem como um sistema de signos que permite construir uma interpretação da realidade através de sons, letras, cores, imagens, gestos... O termo linguagem pode designar um vocabulário especializado (linguagem científica), os meios pelos quais certos indivíduos se comunicam (linguagem gestual), um conjunto de procedimentos técnicos (linguagem cinematográfica), um conjunto de palavras ou instruções que permitem ordenar a uma máquina que execute operações (linguagem de programação de computadores). Enfim, tudo o que for comunicável é linguagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ensino Médio (1999: p. 125), “a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los[...]A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”.

Considerações finais

Na reescritura do texto o aluno tem a possibilidade de dizer o que já foi dito de uma outra forma, ressignificando o seu texto, dando novos conceitos e ideias ao que já tinha construído. Surge, então, uma outra possibilidade de interpretar o que já tinha interpretado, não como repetição formal, técnica de produção gramatical, mas como repetição histórica.

Seguindo esse caminho, estamos abrindo espaço para o sujeito, no caso o aluno, de se mostrar, refletir e aprender a aprender, ser alguém que busque através de suas dúvidas outras indagações, abrindo novas portas para a interpretação, atravessando o seu imaginário e se identificando como sujeito linguístico.

Tal reflexão se orienta na afirmação de Orlandi:

Em suma, trata-se, para mim, sempre, da compreensão do que seja autoria. Entre o autor-escritor, o que abre a possibilidade de romper a tradição (ou irromper na tradição) e criar condições para uma nova discursividade (M.Foucault), como Freud, Marx e Saussure, por exemplo – e aquele que não *faz* textos, apenas os repete no gesto incansável da reprodução da instituição,

há, para mim, o “autor” como posição que inscreve o dizer na memória e o interpreta e que, por isto mesmo, produz deslocamentos, transferências, “outros” sentidos, no trabalho contínuo do equívoco (ORLANDI, 1987, p. 211).

Ao utilizar a linguagem escrita para estabelecer comunicação com o outro – aquele que lerá seu texto – é fundamental ao educando o domínio das formas básicas de expressões e dos mecanismos da língua. Ou seja, o conhecimento da estrutura dos textos e dos recursos gramaticais. Afinal, a gramática sustenta o texto. Mas o mais importante é ensinar os alunos a analisarem o seu próprio texto, descobrirem o que há por trás de suas ideias, refletirem sobre sua identidade linguística escolar, compreenderem a sua relação com a língua nacional, dando condições para que possam se locomover dentro de sua subjetivação.

Cabe à escola desenvolver no aluno o gosto pela leitura e escrita, pois é a forma de sua inserção na vida social, de se tornar cidadão de fato e de direito. No mais, é seguir o conselho do poeta e aceitar o desafio da folha em branco.

Referências

ENCICLOPÉDIA DAS Línguas do Brasil, Disponível em: [Shttps://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm). Acesso em: out. 2014

GUIMARÃES, E. Enunciação e Acontecimento. *In*: _____. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002. p.11-31.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

ORLANDI, E. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1987.

_____. Língua Brasileira. *In*: **Cadernos de Linguística Aplicada**. Campinas: IEL, Unicamp, 1994.

_____. Prefácio y A Língua Brasileira. *In*: ORLANDI, E.. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002, 45-51 y 114-131.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. **Língua Materna**: Palavra e Silêncio na Aquisição da Linguagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e Identidade**. Campinas: M. Letras/São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-261.

Relato de uma experiência: "Curtas Gauchescas"

Elaine Teresinha Rama³⁹

Projeto: Curtas

Tema: Contos Gauchescos

Autor: João Simões Lopes Neto

Contos Trabalhados: Batendo orelha, O mate do João Cardoso, Contrabandista, Jogo do osso, Duelo de Farrapos

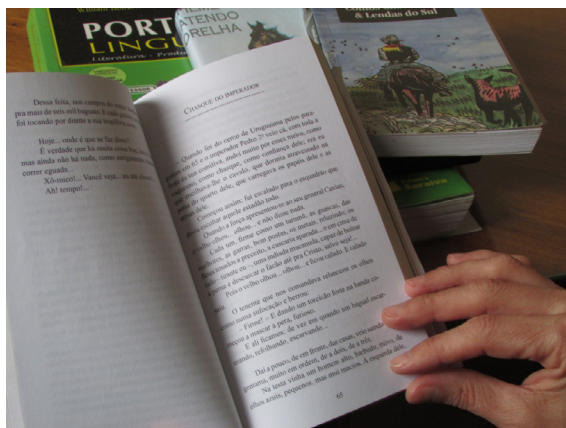


Figura 1 - Leituras

As aulas de Literatura têm como objetivo despertar nos estudantes o interesse pela História da Literatura, pela leitura e pela criatividade,

³⁹ Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional. Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu. elaine_asf@hotmail.com.

fomentando a pesquisa e tornando prazerosa a atividade de releitura dos contos. Nesta perspectiva “os curtas” representam um instrumento pedagógico e lúdico que envolve os estudantes e se materializa em apresentações inventivas que revelam a potencialidade humana de interpretar e reinterpretar a obra escrita de um autor, além de contribuir na produção de materiais didáticos.

Tendo presente a socialização dos estudos dos GTs na Área das Linguagens, tem-se sempre mais a percepção de que os estudantes têm a necessidade de integrar teoria e prática, portanto, é fundamental valorizar os conhecimentos que os adolescentes e jovens já construíram e trazem consigo. Diante disso o desafio das atividades da sala de aula é possibilitar que o conhecimento favoreça o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades.

Na proposta de estudar a História da Literatura no 3º ano, suas características, obras e seus autores, procura-se selecionar alguns contos de um mesmo autor. Neste momento optou-se por: João Simões Lopes Neto, um gaúcho de Pelotas, RS, que nasceu em 9 de março de 1865 e faleceu em 14 de junho de 1916, acometido de grave moléstia.

O autor escolhido teve o contato com a vida campeira apenas na infância, porque aos 13 anos, ingressou no Colégio Abílio, no Rio de Janeiro, onde ficou até o terceiro ano de Medicina, quando teve que abandonar porque já estava gravemente enfermo.

Retornando a Pelotas em 1886, João Simões viveu essencialmente no meio urbano e teve uma importante atuação cultural.

Seu interesse pelo resgate da cultura gaúcha e a sua linguagem regionalista, faz o leitor pensar que o autor seria do tipo “gaúcho tradicionalista”, entretanto seus biógrafos afirmam que ele jamais utilizou as vestimentas tradicionais do gaúcho e que seus hábitos culturais eram urbanos.

O Autor estudado foi um grande coletor de casos e lendas que faziam parte do imaginário gaúcho. Seu grande mérito está, sobretudo, na forma de contar e na retratação fiel da linguagem do homem do campo.

Na sequência da atividade a turma é dividida em grupos e cada grupo elege um conto com o qual tem mais identificação, imediatamente

escolhe-se um responsável para coordenar o grupo. O trabalho vai se desenvolvendo com a leitura do conto, utilizando-se do dicionário, analisando tempo, espaço e organização.

A partir da apropriação do tema começa-se a pensar a filmagem e cada componente vai também se identificando com um personagem sem perder de vista a totalidade do conto.

Para a efetivação do trabalho é fundamental que o grupo faça um cronograma das atividades e busque cumpri-las, o que garantirá que no dia da entrega todos os trabalhos estejam prontos para a apresentação e socialização.

Para a organização das apresentações é conversado com todos os grupos, levantadas dúvidas e discutidas as possibilidades do que realizar no momento da amostra dos trabalhos. No ano de 2014 os estudantes decidiram por um “café literário”, que funcionou da seguinte forma: enquanto os contos eram apreciados através de uma apresentação no data show, todos podiam confraternizar com os comes e o café oferecidos por toda turma.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira D. **Literatura:** A formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Magalhães. **Português - Linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 3 vol.

LOPES NETO, João Simões. **Contos Gauchescos e Lendas do Sul**. Porto alegre: L e M, 2012.

Literatura e letramento no ensino médio

Daisy Vendt Martins da Silva

Atualmente o processo de ensino está sendo amplamente discutido e repensando, tanto que surgiu o PACTO – Para o Fortalecimento do Ensino Médio, um processo de Formação Continuada voltado aos professores do Ensino Médio, que apresenta o conceito do aluno como um sujeito concreto, que está em processo de formação física, social, intelectual. Para tanto, são realizados encontros entre os professores do Ensino Médio, para ler os cadernos do PACTO e discutir questões como avaliação, processo de ensino-aprendizagem, visando ao melhoramento da educação. Portanto a escola precisa preocupar-se com os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando a formar um aluno autônomo, crítico e que seja protagonista de sua própria história.

Além do PACTO, outra formação continuada é o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação Região Macromissioneira – Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, que visa melhorar e possibilitar uma educação com qualidade científica e social. Para a sua consecução, organizou-se os GT, grupos de trabalhos, que buscam discutir, estudar para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e a educação.

Já que a leitura, letramento e escrita são fundamentais para a formação do ser crítico, e atuante, faz-se necessário ter acesso a leitura de diversos tipos de textos no ambiente escolar, possibilitando assim, ao aluno o contato com a cultura, a ciência e a tecnologia, visando sempre o conceito e mundo do trabalho nas atividades escolares, já que é através do trabalho que o homem se constitui.

Portanto, a prática do letramento é fundamental na escola, pois o aluno precisa ir além da codificação das palavras, necessita interpretar, entender o que está nas entrelinhas, a intenção do autor ao produzir determinado texto, já que letramento é 'o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social' (SOARES *apud* CAZARIN; RASIA, 2007, p. 220).

Tendo em vista que o estímulo e trabalho com a leitura e escrita são fundamentais para os seres humanos, decidiu-se organizar e propor um trabalho com os alunos do 1º ano, do Ensino Médio, curso Normal, do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, situado na cidade de Três Passos, visando a conhecer as obras, bem como, o próprio autor Júlio Emílio Braz, já que as suas obras abordam temas relacionados ao universo dos adolescentes. De acordo com Laranjeira :

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções sobre quanto a capacidade de participação (LARANJEIRA, 1997, p. 45-6).

O objetivo deste relato é apresentar um trabalho realizado junto com a turma de 1º ano do Ensino Médio, Curso Normal, visando à leitura, interpretação, produção oral e escrita de textos, e também a possibilidade de conhecer o autor das obras lidas. Ainda visa-se através deste trabalho, a instigar o censo crítico do aluno sobre questões sociais e culturais, e possibilitar o desenvolvimento da sua autonomia na pesquisa, entrevista e apresentação do seminário, além de contribuir com ideias para futuros trabalhos.

O trabalho começou a ser organizado em março do ano de 2014, com a divisão da turma em trios. Após, os alunos deveriam escolher duas obras infanto-juvenis e uma obra infantil, para ler e realizar um trabalho

sobre elas, sendo que os temas abordados nas obras estão relacionados a assuntos relacionados da realidade juvenil, com os temas transversais, porque “os conteúdos dos temas transversais, ... podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse e convívio escolar e da comunidade.” (Laranjeira, 1997, p. 46-47). Percebe-se isso, já que os alunos gostaram dos livros por trazerem assuntos ligados à realidade e interesses dos jovens, tratando dos tais temas transversais, tornando-os assim, interessantes de serem lidos pelos alunos.

O primeiro grupo escolheu *Lendas Negras, Sikulume e outros contos africanos e N'Gora e a criação dos bichos*, que tem como tema central histórias folclóricas da África e dos índios brasileiros, mais precisamente a tribo Cinta Larga. Eles escolheram esses livros estimulados pela Lei n. 11.645, de [março 2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)⁴⁰, Artigo 26, § 2º que diz; “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”.

O segundo grupo trabalhou com as obras: *Olhando para o outro lado, Sujo! Corrupção no Brasil e Meu primeiro Amor*. O primeiro livro traz uma coletânea de crônicas que abordam a hipocrisia da sociedade brasileira diante do racismo, preconceito e outros assuntos; já o segundo, trata da falta de ética política; e o último livro é infantil, e mostra o primeiro amor de uma criança, o lápis de cor.

O terceiro grupo optou pelas obras *Aprendendo a viver, Quem me dera ser feliz e Maria a incorrigível!* Os dois primeiros livros abordam o tema da falta de emprego e AIDS; já o último, o infantil, narra a paixão de Maria por jogar futebol, sendo que a sua mãe não gostava por ser ela uma menina.

O quarto grupo resolveu trabalhar com as obras *Longas cartas para ninguém, Papéis de Lucas*, que retratam alguns problemas enfrentados pelos jovens, como a busca pela adrenalina, sexualidade, amizades e até mesmo o suicídio e morte de adolescentes, e *A menina que tinha um céu na boca*, que aborda a imaginação das crianças.

⁴⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Quanto ao quinto grupo, eles selecionaram para trabalhar as obras *Desprezados FC*, *Romeu e Julieta na terceira idade*, as quais trazem a questão do preconceito tanto com adolescentes como com os idosos, e o livro infantil *As abotoaduras do gigantei*, que mostra a ganância das pessoas.

No que se refere o sexto grupo, escolheram *Na cor da pele* e *Um garoto consumista na roça*, que apresentam o preconceito tanto étnico quanto social; e o infantil *O muroi*, que aborda a questão da superação de uma criança cadeirante.

Já o sétimo grupo leu *Perdidamente, Enquanto houver vida viverei* e *O Senhor Rádio e a Manhã Maravilhosa*. Os dois primeiros livros abordam o tema AIDS na adolescência.

O oitavo grupo escolheu *Um sonho dentro de mim* e *Anjos no aquário*, que retratam a gravidez na adolescência, e a ainda optou pela obra *Papai Noel de montão*. Por outro lado, o grupo nove trabalhou com as obras: *Um conto de fim do mundo* e *Crianças na escuridão*, que retratam o descaso com as crianças, o abandono e a prostituição infantil; e a obra *Um dragão chamado João*, que trabalha o medo das crianças.

O décimo grupo estudou as obras *Coragem de Mudar*, *Abre-te Sésamo* e *Um presente para toda vida*. As duas primeiras retratam o uso de drogas pelos adolescentes.

E por último, o grupo onze selecionou os livros *Sol Ardente* e *Avião-Tráfico de drogas*, que retrata a violência e o mundo dos traficantes e “aviões” das drogas. O livro infantil escolhido foi *Vovô e Pacífico*, que também aborda a questão da terceira idade.

Decidiu-se fazer o trabalho com as obras do autor Júlio Emílio Braz, por ele escrever temas que interessam aos jovens como: primeiro amor, gravidez na adolescência, uso de drogas, pobreza, preconceito, entre outros, que propiciam uma discussão crítica sobre questões sociais, pois “leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no corre do tempo forma constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence)” (LAJOLO, 2002, p. 45). Então, devido a estes livros retratarem a vida de adolescentes e apresentarem uma linguagem próxima a usada pelos leitores-alunos,

tornam-se mais interessantes, por pertencerem à mesma esfera cultural dos estudantes.

Outro motivo de trabalhar estes livros é porque o autor é premiado aqui no Brasil e no exterior. Júlio Emilio Braz nasceu no dia 16 de abril de 1959, na cidade de Manhumirim, em Minas Gerais, porém mudou-se para o Rio de Janeiro, aos 5 anos, onde vive até hoje. Atualmente está concluindo o curso de História. Iniciou sua carreira de romancista escrevendo histórias em quadrinhos de faroeste, já que estava desempregado, e essas foram publicadas no Brasil, Bélgica, França, Cuba e Estados Unidos.

Além de escritor de história em quadrinhos, em 1990 produziu roteiros para o programa *Os trapalhões* e algumas mininovelas para a televisão do Paraguai. Já no ano de 1988 recebeu o Prêmio Jabuti pelo seu primeiro livro infanto-juvenil *Saguairu*. Em 1997, recebeu o prêmio Australian Children Book Award, na Austrália pela tradução do livro *Crianças na Escuridão (Kinder in Dulkern)* e o Blue Cobra Award, no Swiss Institute for Children's Book.

No decorrer desse ano os alunos leram as obras desse autor, fizeram uma resenha e elaboraram questões sobre as obras infanto-juvenis, já que no futuro eles teriam um encontro com Braz. Além disso, eles realizaram uma pesquisa na internet, jornais, revistas, programas televisivos, visando verificar como é a realidade dos assuntos abordados nos textos. De acordo com Fiorin, “o aluno deve ser submetido a textos de diferentes esferas de circulação, o jornalístico, o filosófico, o científico etc. No entanto, não podemos esquecer-nos de que o mais importante na escola fundamental e média é o literário.” (FIORIN *apud* RÖSING, SCHOLZE, 2007, p. 106).

Quanto às obras infantis, os grupos fizeram uma contação de história para crianças. Já que esta turma é do magistério, tentou-se possibilitar uma prática docente para os alunos da turma 10. A turma ainda decidiu reorganizar o Clube Braz, ou seja, um clube de leitores das obras de Júlio Emilio Braz. Assim, organizou-se um grupo no Facebook, onde os alunos postam informações sobre livros lidos, já que com a “chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores...) e de novas práticas sociais de

leitura e de escrita [...] requerem da escola os trabalhos focados nessa realidade” (DIAS apud ROJO; MOURA, 2012 p. 99)

Enquanto os alunos realizavam o trabalho em grupo, ainda foi solicitado que, individualmente, lessem os seis contos do mesmo autor, contidos no livro *Jovens náufragos e suas batalhas*, porém os contos eram lidos um por mês, para fazerem atividades diversas, como a produção de um vídeo representando o conto, atividade esta em grupo. Outra atividade realizada com este livro é a escrita individual do que o aluno entendeu sobre outro conto e que ensinamento do texto o aluno obteve principalmente a respeito do ser professor, já que estes contos narram seis diferentes histórias de professores, em diferentes países e os alunos da turma 10 estão estudando para seguir a carreira do magistério.

No dia 05 de junho desse ano, o autor Júlio Emílio Braz esteve no Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, para uma entrevista com os estudantes da turma 10 e palestra com as demais turmas do magistério e anos finais do ensino fundamental. Nessa oportunidade os alunos entrevistaram o autor a respeito da vida dele, bem como das obras lidas.

O autor retornou no educandário em 12 de agosto desse ano. Nesse novo momento mais uma vez os alunos da turma 10 tiveram a oportunidade de fazer uma entrevista e uma conversa informal com o autor, quando questionaram alguns aspectos dos livros lidos, sendo totalmente produtivos os dois encontros, tanto o de junho quanto o de agosto, pois possibilitaram aos alunos conhecer alguém que eles admiravam devido à leitura dos seus livros. De acordo com Hoffnagel, para “possibilitar a compreensão crítica dos vários gêneros discursivos com que o cidadão lida no seu cotidiano. A entrevista já se tornou uma força poderosa na sociedade moderna. ” (HOFFNAGEL apud DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 195). No caso da atividade dos alunos, a entrevista com o autor Júlio Emílio Braz foi vital para a construção do conhecimento e do trabalho deles, bem como para a melhor compreensão das obras lidas.

A culminância de todo este trabalho de pesquisa, leitura, dinâmica, entrevista, produção textual tanto oral, como escrita, ocorrerá em 18 de novembro do corrente ano, apresentado em forma de Seminário, pois

de acordo com os Laranjeira (1997, p. 32), “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, [...]”.

Desta forma, inicialmente os alunos irão apresentar um teatro contando a história de vida do autor Júlio Emílio Braz, em seguida cada grupo apresentará o seu trabalho sobre os livros lidos, contando o que retratam e ainda relatando qual a relação existente entre obras e a realidade atual, sendo que todas apresentações serão em forma de encenações teatrais. Para encerrar a apresentação do seminário será realizada uma dança com uma das músicas preferidas do autor e, por fim, acontecerá a declamação um poema deste, intitulado, *Poema para alegrar gente grande*.

Embora esse trabalho ainda não esteja concluído na íntegra, percebe-se que foi muito válido, pois os alunos gostaram das obras, tiveram vontade de ler e leram outras obras do mesmo autor, o que é extremamente importante para desenvolver o hábito da leitura. Ainda se destaca que os debates e as observações que os alunos fizeram das obras foram produtivas e críticas, mostrando que além de lerem, compreenderam os livros e começaram a analisar algumas questões sociais de uma forma mais crítica.

Já o contato direto com o autor foi muito importante, pois os alunos perceberam que para escrever basta praticar, e que um escritor não é um “ser inacessível e diferente”. Os alunos gostaram muito dessa oportunidade principalmente porque o autor é uma pessoa extremamente humilde e comunicativa e ainda, trouxe vários relatos sobre sua vida e das viagens pelo exterior para divulgação de suas obras, bem como mostrou as diferenças de cultura e das escolas entre o Brasil e outros países como a Alemanha. Os alunos gostaram desses relatos pois trouxeram uma visão de outros lugares e outros tipos de cultura.

As postagens no grupo do Clube Braz, no Facebook, foram interessantes e produtivas, pois possibilitaram aos alunos a utilização da ferramenta da internet para expor seus trabalhos, aproveitando dessa forma as novas tecnologias para realizar tarefas escolares. Outro fator positivo é que pessoas de outras cidades, inclusive de outros Estados,

conheceram as opiniões e trabalhos dos alunos, incluindo o próprio autor, que teve a oportunidade de conhecer a opinião dos leitores e interagir novamente com eles pela internet.

Conclui-se esse relato de experiência mostrando a importância de trabalhar com o Letramento na escola, sendo que este trabalho foi produtivo, pois possibilitou aos alunos o contato com diferentes tipos de texto, principalmente o literário, e a partir destes realizaram interpretações e foram protagonistas das atividades por eles produzidas.

Portanto, o trabalho realizado superou a expectativa, já que além das obras obrigatórias para o Seminário, os alunos leram outras obras do autor Júlio Emílio Braz, sendo isso o que almejam muitos professores: que os alunos desejem ler e realizem uma interpretação crítica do que estão lendo, bem como, ajam de forma autônoma e protagonista nas suas atividades diárias, sendo escolares ou não.

Referências

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. (Coords).

Ensino e Aprendizagem de Línguas. Ijuí: 2007. p. 220.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 195.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 45.

LARANJEIRA, Maria Inês (Coord). **Parametros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. 144p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 99.

RÖSING, Tania M. K.; SCHOLZE, Lia. **Teorias e práticas de Letramento.** Passo Fundo: UPF, 2007. p. 106.

A relação teoria e prática na atividade docente: uma experiência de produção criativa

Daniela Padilha Kaufmann⁴¹

Introdução

O presente artigo pretende discutir a prática da escrita em sala de aula como um exercício de criatividade e protagonismo juvenil, por meio do relato de experiência da produção de um livro – narrativa longa – com os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Tiradentes, de Tiradentes do Sul, no ano de 2014. Esta pesquisa é embasada teoricamente, uma vez que os modelos de atividades, muitas vezes sugeridos pelos professores em encontros de estudos, se esvaziam à medida que o tempo passa e cada um volta à rotina da sua escola. É preciso que os professores leiam e se apropriem de materiais teóricos na sua prática diária, avançando na escolha da metodologia usada no dia a dia da sala de aula. Para desenvolverem o planejamento dessa atividade de produção, os professores têm levado em conta a clareza dos objetivos propostos para a escolha e o desenvolvimento das atividades do projeto, visto que para escrever é necessário conhecimento, motivação e criatividade.

⁴¹ Daniela Padilha Kaufmann. Docente da rede pública estadual de ensino de Tiradentes do Sul/RS. Área de formação e atuação: Letras: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, pela UNIJUÍ/RS; Especialização em Interdisciplinaridade com foco na Literatura Infantil, pela FAI Faculdades de Itapiranga/SC. E-mail: profedanipadilha@yahoo.com.br.

A Escola Estadual de Educação Básica Tiradentes, de Tiradentes do Sul, conta com um grupo de professores da área de Linguagens empenhados na construção do conhecimento, na motivação dos alunos e no desenvolvimento de sua criatividade. Por isso, integraram o Grupo de Trabalho do Projeto Macromissioneiro da área de Linguagens de Tiradentes do Sul, o qual iremos nos referir como GT.

Desenvolvimento

Sabe-se que os professores vêm para os cursos de formação continuada sedentos por novas receitas para a “aplicação” em sala de aula, modelos de atividades. Contudo, o presente relato apresenta algumas análises que orientaram nossos estudos em torno da proposta de formação de professores desenvolvida pelo GT Linguagens, o qual buscou considerar o professor o sujeito da ação, valorizar suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática docente e possibilitar-lhes, durante o processo, novas aprendizagens que ultrapassaram a simples aplicação do que foi estudado.

Tendo como metodologia o estudo de materiais teóricos associados a relatos de práticas docentes, o GT Linguagens permitiu aos professores de Tiradentes do Sul, a análise de atividades relacionadas à teoria estudada durante os encontros do GT, de modo que puderam dialogar sobre suas experiências e refletir acerca da sua prática docente. Mario Osorio Marques, no artigo *“O professor à busca de entender o que faz”*, afirma que “o sujeito só se faz reflexivo no encontro com seus outros, a começar pelos mais próximos, mais iguais. Não nos dizemos a nós mesmos senão ao nos dizermos a outrem” (MARQUES, 1998, p. 62). Aí que o professor se constitui sujeito, autoconfiante, capaz de ser autônomo na sua prática diária, e não mero “copiador” ou “aplicador” de modelos. Nas trocas e nas discussões teóricas é que o professor é capaz de se apropriar dos conceitos estudados e poder ir além das sugestões, de mudar a sua prática diária, de incorporar no seu trabalho a postura de um profissional que tem a clareza do seu papel e está embasado teoricamente; caso contrário, não passará de um mero reproduzidor de atividades sem objetivos claros, sem cumplicidade com seus alunos.

Essa discussão vem de encontro ao que Moacir Gadotti nos fala em seu livro *Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido*:

Muito sofrimento do professor, ou da professora, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, a professora deve se perguntar porque ensinar e como deve ser para ensinar. Muita dor poderia ser evitada se o professor, a professora, aprendessem a organizar melhor o seu trabalho e o de seus alunos e alunas, se aprendessem a sistematizar e avaliar mais dialogicamente (GADOTTI, 2003, p. 32).

À medida que fomos estudando e reconstruindo nossas práticas, fomos percebendo a importância da troca com outros professores e a relação destas com a teoria, o que Paulo Freire já chamava de *práxis*. A avaliação das sugestões de atividades e a discussão e reconstrução das mesmas levaram o grupo a crescer enquanto profissionais, uma vez que puderam resgatar conceitos discutidos, se apropriarem deles de modo a percebê-los no desenvolvimento metodológico da sua aula. Assim, ficou claro que o professor não precisa de modelos de fora, ele pode ser autônomo, sujeito no exercício de sua profissão.

Nós não devemos 'implantar' inovações de fora, por melhores e mais bem-intencionadas que sejam [...]. A escola é que deve ser protagonista e não seus assessores. Toda inovação que vem de fora está fadada ao fracasso. Vejam-se os numerosos exemplos de 'implantação' de inovações feitas pelos sistemas de ensino, mera determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham os profissionais da educação nas escolas (GADOTTI, 2003, p. 33).

Neste sentido é que apresentamos algumas atividades planejadas pelos professores da área de Linguagens da Escola Estadual de Educação Básica Tiradentes, visando a autonomia e a escrita criativa dos alunos. Dentre as propostas estão: Rádio Escola *A Voz do Estudante*; Jornalzinho da Escola, o *Jornal Interativo*; Hora da leitura semanal; leitura em capítulos com as turmas; contação de histórias; produção de filmes baseados em

obras literárias; produção de coletânea de crônicas; e produção de um livro – narrativa longa –. Detenhamo-nos no relato desta última proposta.

Este grupo de professores da área de Linguagens propõe o desenvolvimento dessas atividades com o objetivo de qualificar o ensino e aprimorar as competências discentes, conforme prevê a LDBEN n. 9394/96, ajustada pela Lei n. 12.796/2013.

Dentro das diferentes atribuições, todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir o direito que foi consolidado na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), feita em abril de 2013. As escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades (NASCIMENTO, 2013, p. 15).

No decorrer do primeiro e segundo trimestres, as aulas de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio privilegiaram os conteúdos gramaticais previstos nos Planos de Estudos dessa Escola, articulados com atividades de motivação ao exercício da escrita criativa, a saber:

- Contação de histórias a fim de identificar elementos surpresa e finais inusitados;
- Produção de descrições e escolhas de adjetivos adequados ao que se quer descrever (situações, sentimentos, personalidades, ambientes);
- Comparação de diferentes versões de uma mesma história, observando a linguagem e os argumentos utilizados;
- Estudo da estrutura narrativa de obras lidas em capítulo na turma;
- Atividades de produção criativa como a escrita de diálogos e a inserção de elementos surpresa nas histórias e/ou diálogos;
- Manuseio de livros a fim de identificar as partes que o compõem: capa, dedicatória, fotografia e biografia do autor, bibliografia, ilustrações, paginação, sumário e texto.

Acreditamos que o estudo da gramática aplicada aos textos e situações cotidianas permite aos alunos maior possibilidade de articular

conhecimento e competências para o uso da língua nas diversas situações a que venham se deparar, seja no núcleo familiar e/ou de amizades, seja em situações mais formais no mundo do trabalho, o que está em conformidade com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa descritas nos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Competências estas desenvolvidas por meio das atividades descritas acima, bem como na escrita efetiva do livro.

Assim, espera-se que, ao final do Ensino Médio, o aluno objetive competências em relação à compreensão da Língua Portuguesa, que lhe possibilitem:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas na forma de sentir, pensar e agir na vida social;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diversas manifestações da linguagem verbal;
- Compreender a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, PCNEM, 1999).

No terceiro trimestre os professores deram continuidade ao desenvolvimento das competências apresentadas acima, primando pela escrita do enredo do livro. Cada aluno do 2º ano pôde escolher a temática do seu livro. Dentre elas estão: a amizade, os relacionamentos amorosos, histórias de terror e acontecimentos do seu cotidiano.

Durante a produção dos textos, os professores foram tomando conhecimento dos mesmos e fazendo as revisões necessárias. No decorrer das aulas, enquanto produziam, os alunos puseram em prática os estudos gramaticais feitos ao longo do primeiro e segundo trimestres. Isto gerou a necessidade de reescrita de algumas partes dos textos, o que possibilitou crescimento, uma vez que as adequações foram feitas

acerca do tipo de linguagem utilizada, do uso da pontuação adequada, da constituição dos parágrafos e dos elementos da narrativa: personagens, tempo, ambiente, enredo, clímax e desfecho. Os alunos incorporaram em suas produções alguns recursos estilísticos apresentados no trabalho feito no primeiro trimestre, o qual antecipou a escrita do livro.

Considerações Finais

Os encontros do GT Linguagens revelam a necessidade de os professores se encontrarem para discutir teorias e práticas para a qualificação do seu trabalho docente. Revela ainda, a segurança que sentem em, a partir deste estudo, planejarem atividades coerentes com os objetivos propostos pela escola para a série em que atuam.

É importante ressaltar que os modelos se esvaem, e que é preciso uma mudança de postura do professor, de leitura e de estudo, para que possa se apropriar das teorias de modo a incorporar à sua metodologia atitudes que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Assim, entendemos que a mudança na ação educativa somente se dá através de um processo de reflexão coletivo, e que deve ser construída na mediação com o outro, nos grupos de estudos e de formação continuada. Resta aludir ao ensino diferenciado a fim de justificar o sucesso do projeto relatado.

Referências

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. O professor à busca de entender o que faz. *In: Anais VI Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

NASCIMENTO, Maria Eulália Pereira. *In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Vários autores.

Práticas pedagógicas na área de Linguagens

Daniele Duarte dos Santos

Denise Soares Schlindwein

Marcia Coelho Kahl

Marcos Aurelio Cordeiro Araújo

Roselei Jung Bones

Sandra Regina Cortes Pinheiro

Este texto tem por objetivo fazer um mapeamento da realidade das escolas que estão participando do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul da 21ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Tal prática visa, de acordo com as Diretrizes do Programa Macromissioneiro, a otimização da educação pública básica na região do Noroeste do Rio Grande do Sul, a fim de efetivar a educação de qualidade científica e social, oportunizando reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais docentes, integrando as diferentes áreas do conhecimento e proporcionando aos participantes uma formação dialógica, científica e reflexiva quanto às práticas educacionais.

Este Grupo de Trabalho Macromissioneiro tende a atender às diferentes instituições de educação básica estadual e municipal integrando-se interdisciplinarmente com profissionais do Ensino Superior e de Coordenadorias. A metodologia utilizada na proposta é de socialização de

saberes, de verdades, de parcerias, de contribuições no espaço educativo dentro da responsabilidade e atribuições de cada ambiente educacional.

Para Emanuelle de Oliveira (2006), “a ação é vista como uma característica inerente do ser, sendo fundamental para o processo reflexivo da prática, estando ligada a subjetividade do professor”. Para tanto o professor precisa possuir uma ação bem definida, e sentir-se motivado para continuar exercendo seus papéis dentro da comunidade escolar, fortalecendo assim a relação professor-aluno e sociedade-aluno.

Para a autora, o processo de reflexão-ação-reflexão que surge a partir da práxis docente, faz com que o professor deixe de ser “um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar”. Os educadores são os sujeitos principais dessa mudança, pois ao desenvolverem uma atividade que reflete sobre sua própria prática, o profissional estará “pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade”.

O projeto foi elaborado levando em consideração as legislações que regem o direito universal à educação pública de qualidade, como as legislações da Constituição de 1988 - explicitada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Parecer n. 07/2010 e Resolução n. 04/2010 do CNE/CEB): manifestamente, as coordenações e departamentos das licenciaturas das IES's das regiões Noroeste e das Missões, do Rio Grande do Sul.

Dentro desta proposta de formação, foram organizados encontros que têm os profissionais como protagonistas do seu conhecimento, sendo mediados por coordenadores da área da educação.

Em um dos encontros foram estipuladas propostas de pesquisa para a análise das práticas educacionais de cada escola, através de questionários elaborados pelos participantes, os quais relataram experiências vivenciadas no ambiente escolar. O referido questionário foi aplicado pelos professores multiplicadores, em suas respectivas escolas. Cada grupo multiplicador ficou responsável por um problema peculiar ao contexto de ensino e aprendizagem, e a partir disso foram analisadas

algumas práticas pedagógicas no ensino fundamental (séries finais) e médio.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, relacionando as trocas de experiências de acordo com as orientações dispostas no programa. A análise busca uma orientação para a resolução de situações-problemas e a formulação de planos de ação por meio da interação entre sujeitos com formação e práticas diversificadas, para que se obtenham diferentes linhas de pensamentos, articulando-os e proporcionando aos participantes uma integração satisfatória.

Apresentaremos a seguir os aspectos relevantes que foram respondidos pelos professores que compõem a área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes.

Uma das questões abordadas foi o desinteresse dos alunos que comparecem à escola por obrigação, muitas vezes desestimulados e cansados. Para amenizar esse desinteresse os professores responderam que acompanham as atividades realizadas através da correção no caderno, realizam aulas expositivas, utilizam dinâmicas (técnicas), fazem reflexões com os alunos sobre as perspectivas em relação ao futuro, realizam teatros, danças, usam meios tecnológicos dos quais eles gostam: filmes, aulas no laboratório de informática entre outros. Sabemos que estas práticas não são suficientes, pois atualmente os alunos estão com outros interesses: devido aos avanços tecnológicos, muitos têm acesso às informações, porém não sabem utilizá-las com o objetivo de ampliar o conhecimento, e geralmente utilizam destes meios para lazer, entretenimento, mas não para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto cabe a nós, profissionais da educação, partir das informações que os educandos possuem, orientá-los para que haja uma construção do conhecimento de forma que eles ampliem cada vez mais seus conhecimentos de forma crítica e consciente frente a estas transformações socioeconômicas e tecnológicas.

Nas aulas de Educação Física, os alunos gostam de “jogar bola”, ou seja, praticar esportes. Os professores trabalham tanto aulas práticas como teóricas (regras), e são realizados exercícios físicos (ginástica, alongamento) e se promovem jogos e interséries. Esta disciplina

também contribui para que sejam realizadas atividades extraclasse e interdisciplinares nas escolas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os professores procuram trabalhar a gramática de forma contextualizada, de modo que os alunos saibam usá-la corretamente nas produções. Quanto às variações linguísticas, as linguagens formal e informal também são ensinadas dessa forma, a partir de diferentes gêneros textuais, como história em quadrinhos, charges, textos jornalísticos (notícias, reportagem, propagandas) dentre outros, através da leitura, escrita, interpretação e análise desses gêneros textuais.

Motta-Roth (2002) ao refletir sobre o trabalho com a linguagem e as práticas de ensino aponta que:

[...] contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e posterior utilização desta construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. (MEURER; MOTTA ROTH, 2002, p. 10).

Os professores durante a socialização relataram algumas didáticas (técnicas) utilizadas para realizar produções textuais: pesquisas, comentários sobre temas atuais, textos críticos, os quais podem ser produzidos a partir de uma notícia de jornal ou de outros gêneros textuais. Como por exemplo: primeiro é trabalhada a produção de textos na sala de aula, depois o professor corrige-os e pede para os alunos reescreverem, caso ainda haja alguma inadequação. Outra sugestão possível é que eles digitem esses textos, os quais serão corrigidos novamente pelo aluno com ajuda do professor, observando as normas técnicas utilizadas nas aulas de informática.

Outra técnica de produção textual é o professor escolher um tema já discutido em aula, ou assunto que está sendo debatido nos meios de

comunicação. Ele escreve algumas palavras-chave no quadro e a partir delas os alunos produzem um texto narrativo-descritivo, ou dissertativo-argumentativo, fazendo uso dessas palavras-chaves. Há possibilidades de produzirem textos a partir do concreto, ou seja, os alunos levam alguns objetos e/ou a professora os mostra e eles vão produzindo textos descritivos e/ou narrativos. Pode-se também levar os alunos a produzirem textos dos mais variados gêneros a partir de gravuras e imagens, obtendo-se uma boa produção. Pode haver produção textual coletiva: um grupo inicia um texto, ao sinal do professor, trocam-se os textos, e outros alunos devem ler e continuar a produção. Quanto à Literatura, a qual no Ensino Fundamental é trabalhada junto com a Língua Portuguesa, os contos, crônicas e romances são analisados e produzidos a partir dos elementos da narrativa: O quê? (Enredo da história) Quando? (Tempo) Quem? (Personagens) Onde? (Espaço).

Nesse contexto reporta-se que:

[...] o que se fala, quem e como se fala - são definidores do contexto, ao mesmo tempo que dependem do contexto em que uma determinada atividade humana se desenvolve mediada pela linguagem. A consciência desses três aspectos nos possibilita ser mais ou menos articulados no uso da linguagem para alcançar determinados objetivos e nos apropriarmos e expandirmos o repertório de gêneros discursivos disponíveis em nossa cultura (MEURER; MOTTA ROTH, 2002, p. 11).

Aos serem desenvolvidas as produções dos mais variados gêneros textuais principalmente os que apresentam os elementos da narrativa citados acima, devem ser levados em consideração o contexto e a intenção pela qual foi escrito.

Segundo Vichessi (2010, p. 66), “escrever bem é uma tarefa extremamente complexa e que envolve múltiplas capacidades”. Esse trabalho de suma importância para a comunicação entre as pessoas demanda tempo, pois os alunos precisam buscar os materiais que sirvam de modelo e consigam verificar se há coerência no texto, e posteriormente, revisar, reescrever o material para que o trabalho fique bem feito.

Amanda Polato menciona na *Revista Nova Escola* (2010) que vivemos um momento único, no qual as inovações tecnológicas estão cada

vez mais presentes em sala de aula. Nesse cenário, torna-se fundamental o nosso papel como protagonista no processo de transformação das informações do cotidiano em conhecimento para os alunos.

Nesse sentido, é imprescindível que assumamos nosso papel enquanto mediadores de informações. Considerando que o conhecimento está contido em todas as ferramentas tecnológicas, faz-se necessário refletirmos e organizarmos essas demandas, de modo que o estudante possa estar preparado para enfrentar o mercado de trabalho, as práticas sociais e privadas, podendo exercer sua cidadania.

Quanto às leituras obrigatórias de livros de autores clássicos, foi constatado que em geral os alunos não gostam de fazer resumos literários e não gostam de ler a literatura clássica. Portanto, utiliza-se a internet, a qual é um meio de informação e de construção de conhecimento, pesquise o resumo, as principais características da obra e dos personagens, a biografia do autor etc. O professor elabora questões de análise sobre o livro para o aluno responder, e isso também pode ser feito para análise de outras narrativas: fábulas, filmes ou novelas. Quanto à prática de leitura nas escolas é realizada a leitura silenciosa, oral, individual e coletiva, e também acontece o seminário literário, ou seja, cada aluno conta a história que leu. Em todas as escolas há algum projeto de leitura: em algumas delas ele é feito em quinze minutos diários após o recreio e em outras é feito uma vez por semana em aulas diferentes. É tido como um momento de prazer, pois neste momento em que o tipo de leitura é livre a maioria dos alunos gosta de ler outros gêneros textuais, livros de preferência deles, ou seja, tanto livros literários quanto “gibis” (histórias em quadrinhos), bem como jornais e revistas, salvo livros com restrições de conteúdo e idade.

Quanto à leitura obrigatória de livros da Literatura Clássica, alguns professores ressaltaram que durante as aulas de Língua Portuguesa os alunos podem e devem fazer a leitura deste tipo de livros. Também são realizadas, durante as aulas de língua portuguesa e de artes, dramatizações, leitura expressiva de textos com uso de microfone e outros recursos de multimídia; há contação de histórias (contos, crônicas, fábulas etc.) com interpretação e análise literária das mesmas.

Nessas atividades realizadas na área de Linguagens, o lúdico é muito importante, tanto nas aulas de língua portuguesa, de artes, como de educação física, principalmente com os alunos menores, como por exemplo, de 6º e 7º anos, já que estamos falando mais especificamente do ensino fundamental - séries finais.

Nesse contexto, Santomauro (2010) afirma que:

Brincar é a linguagem que as crianças usam para se manifestar, descobrir o mundo e interagir com o outro. Quando ela é incentivada, a turma adquire novas habilidades e desenvolve a imaginação e a autonomia (SANTOMAURO, 2010, p. 56).

As brincadeiras são fundamentais para o crescimento do desenvolvimento psicomotor dos alunos, e podem ser trabalhadas interdisciplinarmente, permitindo a eles desenvolver a imaginação, a criatividade, o trabalho em equipe, o cumprimento de regras, a compreensão da competitividade entre outros componentes, o que contribui para a interação socioeducativa.

De acordo com a pesquisa realizada constatamos que há resistência por parte de alguns educadores em buscar um novo fazer pedagógico, pois é difícil a escola conseguir acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Apesar disso, cabe a nós, educadores, continuarmos buscando a melhoria na qualidade de ensino através de nosso trabalho, pois assim poderemos ampliar e redimensionar os conhecimentos que os educandos possuem.

Segundo a professora Marcia Coelho Kahl (2014), quando se fala em qualidade da educação a formação continuada surge como um caminho para oportunizar aos professores momentos de estudos, debates, enfim, momentos que possibilitem um repensar acerca do fazer pedagógico. Isso porque nós educadores precisamos estar atentos ao que se produz de novo na área da educação. Não podemos conceber um educador estagnado, pois é necessário recriar, repensar e reinventar constantemente.

Para que possamos vislumbrar uma educação que de fato dê conta dos problemas e desafios enfrentados na sociedade, precisamos ter persistência e buscarmos juntos à mudança, pois sozinhos tendemos

ao desânimo, ao “deixa pra lá”. Enfim, mesmo sabendo que existem os que não apostam na mudança, há os que a fazem diariamente; e é com eles que precisamos trabalhar e elaborar um projeto escolar, a fim de que com o tempo os demais possam participar e possamos realizar um trabalho significativo; afinal, esse é o nosso papel enquanto profissionais da educação: fazer a diferença.

Durante a realização dessa análise, ou seja, desse mapeamento das práticas pedagógicas em sala de aula nas diferentes escolas, podemos concluir que apesar de cada uma ter suas características próprias, as práticas pedagógicas utilizadas em aula são mais ou menos as mesmas, pois atualmente o professor procura trabalhar os conteúdos de maneira atrativa para o aluno. Claro que muitas vezes isso nem sempre é possível, mas percebemos que a maioria dos professores tenta desenvolver suas aulas da melhor forma, utilizando meios e recursos que estão ao seu alcance e de acordo com a realidade, com os contextos nos quais os seus alunos estão inseridos.

Referências

BINS, Susana Borges da Fonseca. O ensino de literatura e a formação de leitores críticos. In.: Revista Pátio. Nº 21. 2015.

CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 120.

BARCELOS, Valdo. **Uma educação nos trópicos**: contribuições da antropofagia cultura brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 135p.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, Emanuelle. In. INFOESCOLA. **Práxis docente**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/praxis-docente/>>. Acesso em: 08 out. 2014.

POLATO, Amanda. Tecnologia mais conteúdos igual a oportunidades de ensino. *In: Revista Nova Escola*. n. 223, p. 50-58, jun./jul. 2009.

SANTOMAURO, Beatriz. Todo dia é dia de brinquedo. *In: Revista Nova Escola*. n. 236, p. 56, out. 2010.

VICHESSI, Beatriz. Autor de bons textos em formação. *In.: Revista Nova Escola*. 2010.

Distorção entre a formação e a atuação dos docentes da área de Linguagens

Daniele Carina Thomaz Engster⁴²

Francieli Delanora Abegg⁴³

Jocieli Daiane Regner Berghahn⁴⁴

Marla Inês Webers⁴⁵

Nas formações continuadas dos docentes, há muita discussão acerca do aperfeiçoamento destes profissionais para ministrar aulas e do déficit de professores, principalmente na área de Linguagem, que compreende os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna, artes, educação física. Tal discussão tem suscitado inúmeros questionamentos e situações de desconforto, impulsionando iniciativas oficiais por parte dos docentes e dos governantes em relação a esse assunto.

Uma dessas iniciativas é a pesquisa realizada no primeiro semestre de 2014, que compreende escolas da rede municipal e estadual da 21ª coordenadoria Regional de Educação do município de Três Passos – RS.

⁴² Graduada em Letras Português e respectivas literaturas – (UNIJUI). Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira – (UNINTER).

⁴³ Graduada em Letras Inglês – Português e suas respectivas literaturas.

⁴⁴ Graduada em Letras Português e suas respectivas literaturas – (ULBRA).

⁴⁵ Graduada em Letras Português e suas respectivas literaturas – (UNIJUI). Pós-graduada em interdisciplinaridade – (UNIJUI). Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura – (FACINTER).

Essa pesquisa visa levantar dados específicos inerentes ao conjunto docente em nossas escolas, em relação à sua atuação fora da área de formação. Essa prática, segundo Basso (1998, p. 19) pode incorrer numa “ruptura entre significado e sentido, tornado o trabalho do professor alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente”.

No âmbito da pesquisa sobre as diferentes áreas dos professores, uns dos eixos de interesse são os componentes curriculares ministrados por eles, que muitas vezes não possuem formação para tal, e com isso, descumprem o seu papel.

[...] o ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico (CARNEIRO, 1998, p. 50).

Em relação ao fato de os professores estarem atuando fora de sua área de formação, não podemos apontar culpados, mas sim as possíveis razões para isso, que dentre elas são: a falta de profissionais habilitados, a organização dos componentes curriculares pela escola e a dificuldade de preenchimento da carga horária apenas no componente em que o professor é formado.

Assim, o objetivo deste trabalho é comprovar, através da pesquisa, os déficits existentes em nossas escolas, quanto à atuação de docentes, principalmente na área de Linguagem; e a partir disso apresentar um diagnóstico do conhecimento internalizado por professores que atuam nessa área e que possuem formação para tal. O *corpus* deste estudo constitui-se em análises críticas produzidas por esses sujeitos sobre as propostas de atividades de pesquisa e leitura.

Na sociedade atual, as novidades viraram corriqueiras. Tudo que é retrógrado, antiquado, anacrônico, realmente fica para trás, cai em desuso e se finda. A função de um docente não é algo diferente. Necessita de constante renovação. Os jovens têm adotado ideias diferentes, formas novas de pensar, uma perspectiva distinta do mundo e da sociedade que vivem. O professor precisa se encaixar nessas novidades, da mesma

forma que precisa deixar o espaço necessário para o aluno se encaixar também ao seu método.

Um docente jamais necessita se tornar déspota em sala de aula. Muito pelo contrário. O diálogo, a compreensão, formas novas e lúdicas de passar conhecimento são necessárias, bem como estipular limites dentro do âmbito de formação. O aluno jamais agregará conhecimento e fará crescer seu intelecto através de repetições, insistências incompreensíveis e aulas com métodos maçantes e monótonos.

O professor precisa estar em constante formação, buscando novas formas de passar todo o seu conhecimento e tudo aquilo que o aluno precisa para se destacar dentro e fora do ambiente escolar. Assim, com o objetivo de otimizar a educação pública básica na região macromissioneira - Noroeste do Rio Grande do Sul - e pensando na reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, surge a ideia de formar grupos de estudo por área de conhecimento, ou seja, os GTs (Grupo de Trabalho por área de conhecimento). Associado a esta, inicia-se o estudo dos cadernos do Pacto Nacional do Ensino Médio, lançado pelo governo federal e que visa suprir a falta de docentes que atuam fora da sua área de formação, já que, segundo Romeu Caputo, atual presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) “não existe uma oferta de profissionais no ritmo que a rede precisa”.

Retomamos a citação de Celso Antunes, quanto a ser um “professouro”, que seria regredir como profissional. Portanto, é extremamente necessário que o professor exponha e difunda suas experiências e seu conhecimento, deixando sempre certa liberdade para que o aluno questione, inquiria, busque querer saber sempre mais. Aguçar a curiosidade é de suma importância. Fazer com que os alunos sintam autonomia para opinar, instigar e criar neles um senso crítico é contribuir para uma sociedade bem desenvolvida e composta por seres pensantes e questionadores.

Dessa forma, ressaltamos a importância de o professor atuar em sua área de graduação. Questionamo-nos como um professor de Língua Portuguesa poderá compreender o processo de construção e produção do conhecimento de uma disciplina pela qual não teve a devida formação, já que na realidade não tem conhecimento da epistemologia da ciência

e a história do ensino da disciplina com que trabalha, resultando em uma prática monótona de reprodução do livro didático. Imaginamos que se alguns professores licenciados em Português estão encontrando dificuldades em desempenhar, com qualidade, as práticas pedagógicas de sua área de formação, podemos supor, certamente, que o grau de dificuldade é elevado com a realização de seu trabalho em outras disciplinas que compõem sua carga horária.

Sabemos que hoje esta prática não surte o efeito desejado, pois evidencia uma alienação de ambas no processo de ensino-aprendizagem, resultando na “caoticidade” do sistema educacional. Uma das principais funções do docente é atrair a atenção dos educandos e persuadi-los de que é importante e necessária a busca constante do conhecimento. Concluimos então, a necessidade de que o professor deva atuar somente na sua área de formação.

Com base nisso, entrevistamos 101 profissionais da área de Linguagens e a partir disto foi possível constatar o déficit no quadro de profissionais docentes que estão atuando fora da sua área de formação. Como podemos perceber e confiantes na pesquisa de que não temos professores omissos, temos um quadro alarmante de 54% destes profissionais ministrando aulas, mesmo que não estejam capacitados para tal.

Isso se torna ainda mais caótico se analisarmos os componentes curriculares em que estes professores estão atuando, pois muitos lecionam componentes curriculares que não fazem parte da sua área de formação, que no caso é Linguagens. Podemos analisar esta situação comparando com os dados do censo de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que constatou a defasagem de 55% dos professores do Ensino Médio atuando fora de sua área de formação, ou seja, 280 mil docentes. Esta pesquisa foi realizada em dez estados brasileiros.

Comparando nossa pesquisa, concluimos que na 21ª CRE esta situação não é diferente e o índice de defasagem é semelhante ao quadro nacional. Entre as disciplinas lecionadas pelos docentes com formação em Linguagens destacam-se: Ensino Religioso, Matemática, Séries Iniciais, Artes, Informática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ciências.

Acreditamos que para ocorrer uma mudança neste quadro é necessário, sim, o auxílio dos governantes, mas primeiramente deve acontecer uma transformação na postura do professor, que perpassa pela sua valorização através da melhoria salarial, das condições de trabalho, carga horária e outras; em seguida pela atuação deste profissional na área específica de sua formação, pois essa atitude, além de atender o que propõe a legislação constituir-se-ia numa valorização dos profissionais da educação, como também em sinal de respeito a todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**. Campinas, ano XI, n. 44, abr. 1998.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

A leitura no campo

Jaci Sirlaine Tesche Goi⁴⁶

Vera Marta Müller⁴⁷

A ESCOLA DO CAMPO Introdução

Como professores de Escola Estadual do Campo participantes do Grupo de Trabalho de Linguagem, fomos desafiadas a analisar a nossa prática, com mais detalhes e com um tempo maior, já que nos inquieta e angustia rotineiramente. A dúvida maior foi escolher qual aspecto nos incomoda mais, por onde começar já que a necessidade de fazermos pausas e analisarmos nosso trabalho não consiste no planejamento inicial do ano letivo, mas na organização do trabalho escolar que contemple encontros dos profissionais com uma periodicidade frequente, não só para discutirmos que tipo de escola, de aluno e sociedade queremos, mas para encontrarmos alternativas de um projeto pedagógico voltado a garantir alternativas de desenvolvimento, sustentabilidade, sucesso e permanência no campo.

Cabe ainda, nesse aspecto, ressaltar a constante corda bamba que os professores das escolas do campo são submetidos, conforme as políticas de governo, fazendo-se necessário assegurarmos também

⁴⁶ Letras Plenas – E. E. E. F. Almirante Tamandaré e E.E.E.F. Cecília Meireles – jacitg@hotmail.com

⁴⁷ Letras Plenas – E. E. E. F. Almirante Tamandaré. **Tiradentes do Sul** _ 21ª CRE Três Passos RS

nossa vaga com a manutenção em funcionamento das Escolas de Campo. No atual contexto, trabalhar numa destas escolas, exige que sejamos capazes de aceitar desafios para competir com qualidade e criatividade, tornando a mesma, a escolha das famílias para evitar que os filhos deixem os lares e busquem estilo diferente de vida na cidade, impossibilitando que as propriedades continuem a se desenvolver sem trocar de donos. Consideramos ainda, que no interior os desafios de sala de aula não são maximizados pela violência, drogas, ausência dos pais e tantos outros fatores que compõem o universo escolar urbano. Somos levados a refletirmos coletivamente sobre a nossa realidade, olharmos com muita minúcia e cautela o nosso entorno, estudarmos as possibilidades da Escola continuar ativa e com uma proposta de trabalho atrativa e diferenciada e não tenha suas atividades encerradas pelas facilidades que o transporte escolar oferece, ela crescente diminuição do tamanho das famílias e também pelas aparentes facilidades de vida na cidade que o mundo globalizado e tecnológico proporcione, fazendo com que os jovens abandonem o campo antes mesmo de concluir o ensino fundamental. Há ainda, as dificuldades em conciliar os múltiplos interesses políticos para disponibilizar transporte escolar; isso tanto em função do valor financeiro que cada aluno representa para a receita municipal, quanto pela competição existente entre escolas estaduais e com as da rede municipal, embora compartilhem dos mesmos problemas e inseguranças.

Contexto Escolar - A Escola e o município de Tiradentes do Sul

Nosso município situa-se na região Celeiro, às margens do Rio Uruguai, divisa com a Argentina, com belezas naturais incomparáveis e uma riqueza de história ímpar. Além disso, enfrenta grave problema fronteiriço por ser um corredor para o tráfico de drogas, mas apesar disso não temos tido problema com aluno usuário de drogas. No distrito de Alto Uruguai, fica a Escola Almirante Tamandaré, pertinho do Rio Uruguai, e neste ano, tivemos que interromper por alguns dias as atividades para que os moradores atingidos pela enchente, considerada uma das maiores

até então, pudessem se abrigar, já que a escola é um dos poucos espaços públicos que não foi atingido pelas águas.

Faz parte das peculiaridades da história dessa localidade, as escadarias com trinta e três degraus construídas para passagem de Pedro II, uma guarita que sucumbiu e foi substituída pela gruta Nossa Senhora dos Navegantes, a pira da praça e as ruínas do antigo quartel dos Fuzileiros Navais que faziam a defesa das fronteiras na época em que era considerada zona de Segurança Nacional. A vila serviu de passagem, em 1925, pela Coluna Prestes e seu ex-capitão Luiz Carlos Prestes. Foi também o local onde o Padre Manuel Gomes Gonzales e o Coroinha Adílio Daronch, recentemente beatificados, celebraram a última missa antes de serem assassinados. O padre Manuel veio da Espanha em 1923 e foi nomeado pároco da Igreja Nossa senhora da Luz de Nonoai. Por determinação do Bispo deveria celebrar batizados e missas para os militares da Colônia do Alto Uruguai e na colônia alemã de Três Passos. Ao chegarem na vila de “Feijão Miúdo” foram surpreendidos por bandidos, amarrados em troncos de árvores e fuzilados. Ao serem encontrados, quatro dias depois, pelos moradores da redondeza, foram considerados mártires. No entanto, essa história passou a ser divulgada recentemente e, a cada ano acontece no mês de maio, uma Romaria buscando fortalecer a fé e confirmar milagres, buscando a canonização dos mesmos, em como intensificar o turismo religioso. Os colonizadores foram os militares e suas famílias, bem como os detentos e suas famílias vindos do Rio de Janeiro para trabalhar na Colônia Correcional, sob ordens do Exército.

A Colônia foi fundada pelo decreto 7.221 do Imperador D. Pedro II, em 25 de dezembro de 1879. A vila possuía uma organização avançada, sendo a rua principal calçada e iluminada com faróis de carbureto. A população aumentou com a chegada de colonizadores cariocas, baianos, descendentes de alemães, negros e franceses vindos de outras regiões do estado e do país. Em 1913, o Exército retirou-se e a Colônia passou a ser denominada Alto Uruguai. Na praça Conselheiro Paranaguá, ainda hoje existe o marco comemorativo da fundação e outro alusivo aos cem anos da vila. No ano de 1928, com a elevação de Três Passos à condição de município, passou a ser distrito do mesmo. Também recebeu um

destacamento de Fuzileiros Navais vindos de Uruguiana fazer a defesa das fronteiras e evitar que se tornasse um refúgio de bandidos. Hoje, pertence a Tiradentes do Sul na condição de distrito. Pouco sobrou das edificações em pedra bruta e tijolos, construídas na época da Colônia e nada sobreviveu da antiga linha telegráfica e do sistema de iluminação pública a querosene. O sino da igreja, vindo da Europa, desapareceu. Restou na Capela um batistério de mármore .

Todos esses fatores não contribuíram para o desenvolvimento do lugar. A grande maioria das famílias, do universo da Escola Almirante Tamandaré, distrito de Alto Uruguai, hoje vive da pesca, da pequena agricultura, comércio, do chibo e dos auxílios sociais, o que faz lembrar características de escola de periferia e não de campo, diferentemente da realidade da escola Cecília Meireles, do outro distrito, Novo Planalto, cuja renda familiar provém da pecuária leiteira, pecuária de corte, agricultura diversificada e agronegócio. A produção, o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental, o uso de agrotóxicos e a saúde são as grandes questões do momento trabalhadas também no currículo escolar.

Com a melhoria na qualidade de vida e o desenvolvimento, dos últimos anos, percebemos, com o aumento do número de alunos, que suas famílias estão fazendo o caminho inverso, deixando a cidade e voltando para o campo.

Deste modo, vejo que os Encontros dos Grupos de Trabalho visando a contribuir com a otimização da Educação Pública básica na região Macromissioneira do Rio Grande do Sul pôde contemplar nossas carências de um conhecimento mais específico e sistematizado pela interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino superior e os profissionais das escolas estaduais e municipais do campo, para que possamos nos qualificar e melhorar desenvolvendo nosso trabalho com êxito nos aspectos das questões ambientais e de sustentabilidade.

Problemas e Soluções

Escrever sobre a nossa prática de sala de aula não faz parte de nossa rotina de educadores que trabalham em escola do campo. Primeiro,

porque estamos sempre tão atarefados com o planejamento, estudo, provas, avaliações etc.

Segundo, porque para analisarmos e avaliarmos sistematicamente nosso trabalho precisamos abdicar de nosso tempo livre, sacrificarmos os momentos com a família, os afazeres domésticos, o lazer...

Terceiro, porque temos uma carga horária pesada, fragmentada e estressante. Estamos sempre correndo entre uma escola e outra para complementar o salário. Mas, não raras vezes, somos sobressaltados pelas inquietações que permeiam o cotidiano da prática docente. Quais os resultados, efeitos, mudanças, sucessos, insucessos ou aparente estagnação na vida e realidade de nossos alunos?

Com a oportunidade de encontro com os colegas e a reflexão sobre a prática, no GT de Linguagem (Grupos de Trabalho), e com o desafio de uma produção coletiva, nos encorajamos a discorrer sobre uma recorrente pergunta que nos acomete, principalmente, quando nos deparamos com alunos que afirmam não gostar de ler, que estudam o mínimo e não demonstram preocupação com as possibilidades futuras de uma vida com mais qualidade: o que os pais e/ou famílias leem?

Partimos, primeiramente, para uma pesquisa, através de um questionário para que a comunidade escolar respondesse sobre gostos e hábitos de leitura.

Que leituras compõem o universo da realidade dos moradores e trabalhadores do campo? O que os professores pensam sobre leitura? Todos os professores da escola são leitores? Como a escola pode suprir a falta de leitura do aluno quando a família deposita no professor toda esta responsabilidade?

Ao analisarmos nossa pesquisa com a comunidade escolar, onde constava um leque variado de opções de leituras como jornais, revistas, blogs, livros e outros, concluímos que nossas expectativas foram contrariadas. Ela revelou um alto índice de leitores e, a maioria, afirma ler bons livros. Esse resultado inquietante é no mínimo questionável. Onde e como conseguem comprar ou emprestar livros, já que não existe no município biblioteca pública, livraria ou similar para atender a demanda? E a biblioteca escolar só é frequentada pelos alunos no período de uma aula semanal de Língua Portuguesa.

Porque neste recanto do Brasil, tão pródigo em belezas naturais, com uma história tão peculiar, não temos conseguido, com raras exceções, convencer o aluno de “nossas convicções” de que “a leitura não é o único caminho, mas é o caminho que nos faz entender e dialogar com os muitos saberes construídos pela humanidade, capaz de provocar um olhar crítico e transformador de realidades? ”

Diante da turma, em determinadas situações, por momentos, temos uma estranha sensação de que o tempo não parou, não passou, mas andou para trás.

Essa é a leitura que fazemos ao olhar para os alunos, observar o entorno, nas conversas com moradores mais antigos, na constatação da crescente diminuição do número de alunos na escola, no abandono do campo e busca de oportunidades de trabalho na cidade, nas leituras dos registros sobre o local. Então, nos damos conta da efemeridade do tempo e ficamos com o sentimento do quanto se perdeu e da aparente inutilidade de nossas aulas.

Será que leitores proficientes teriam maior participação nos destinos da comunidade, na preservação do patrimônio histórico e cultural, na permanência e sucesso no campo?

Evidentemente, essa sucessão de indagações poderia ser repetida ao pensar quaisquer outros traços relevantes para explicar nosso trabalho de formadores de identidades, a nossa organização social, o pertencimento ao grupo, nossas singularidades e conflitos ao longo de nossas vidas.

Ao mesmo tempo nos desafiam na busca constante por explicações e orientações para que nosso trabalho docente tenha suporte fundamentado em objetivos claros e direcionado para acompanhar as crescentes e violentas transformações tecnológicas, que não deixam tempo para que possamos nos apropriar com o mesmo interesse e velocidade como fazem nossos alunos. Tudo isso contribui para aumentar a sensação de que não fizemos o melhor, não fizemos o possível.

Então, num artigo de Susana Borges da Fonseca Bins, Mestre em Literatura e Língua Portuguesa, publicado na *Revista Pátio*, em junho/agosto de 2014, encontramos algumas respostas esclarecedoras.

Segundo ela, merece reflexão o lugar destinado à Literatura nos currículos escolares.

Falo não só da carga horária da disciplina, mas, sobretudo, do que essa carga horária diz aos alunos e à comunidade escolar. O ensino, em geral, não confere à Literatura a importância que ela tem como disciplina, pois se o fosse, teria a mesma carga horária de Língua Portuguesa, Matemática [...].

A análise de currículo refere-se ao Ensino Médio. Que dizer dos currículos das séries finais do Ensino Fundamental? De acordo com a grade, cinco aulas semanais são para a Língua Portuguesa, deixando assim subentendido que o professor destine uma para as leituras e outra para a visita à Biblioteca. Logicamente, que esta aula de leitura semanal está garantida ao aluno em nossos planos de trabalho. Neste ano, desenvolvemos uma Gincana Cultural e Literária, durante a aula na biblioteca. A cada leitura, uma atividade prática e concreta. Só para ilustrar, na Semana do Folclore, após leituras de lendas, mitos, parlendas e etc., os alunos confeccionaram brinquedos folclóricos com ajuda da família. Realizaram também pesquisa para resgate da história da localidade, entrevistando os moradores mais antigos e fazendo o registro em vídeos e textos para a memória do lugar. Foi um trabalho tão significativo e surpreendente porque descobriram que conheciam pouco da realidade, tanto do aspecto histórico, como das belezas naturais, das oportunidades de desenvolver o turismo, das perdas irreversíveis de um patrimônio histórico e cultural, das carências e dificuldades, dos hábitos e costumes como o medo que o morador que vai embora enfrenta na hora da mudança, ou que ela seja comemorada com foguetes, o que significa que deve ir sem pretensão de voltar. Muitas leituras e muitos leitores. O projeto acaba no final do ano.

Gostaria ainda, de fazer referência a outro projeto desenvolvido já há algum tempo, numa das Escolas, que consiste em leitura obrigatória para todos, durante meia hora por semana, não importando em qual aula ocorra. Como é uma leitura que envolve quem estiver na escola, inclusive funcionários, não é feito nenhum tipo de cobrança e a exigência é que cada um traga seu livro, já que não poderão retirar na Biblioteca nesse horário, pois a bibliotecária também estará lendo. Os resultados têm sido

satisfatórios no que dizem respeito ao “momento Leitura”, mas não é o suficiente para que a maioria se torne leitor. Alguns ainda encaram como um fardo pesado, mas muitos, com muito prazer e satisfação. No entanto, podemos sentir o poder mágico da leitura, porque é um momento tão único, tão singular que chegamos a pensar como Bilac e dizer “ouvir estrelas”.

Outra questão é fazer os alunos compreenderem que é papel da escola ensinar literatura. Ler e entender literatura é papel da escola. Mark Twain, escritor norte-americano do século XIX, disse que o homem que sabe ler e não lê bons livros não leva nenhuma vantagem sobre o homem que não sabe ler.

O que é leitura? Qual a importância na vida das pessoas do nosso entorno escolar? É um leitor semântico que lê, decifra e contenta-se em saber que poderá fazer uso dessa ferramenta em situações do cotidiano ou é um leitor crítico, que lê, decifra, pergunta, pondera, reflete, toma posição, muda, transforma?

De acordo com Bourdieu, 1966 (apud NOGUEIRA, 1998, p.42) a leitura é importante pois: “[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”. Afirmar ainda o pensador francês que a posição social, o capital cultural, o ethos da família e dos parentes são aspectos influenciadores do prolongamento dos estudos, sendo marcados, desse modo, por um processo de rupturas e descontinuidades na vida estudantil.

Aprofundando a questão, Bordieu faz a seguinte análise:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que seus pais lhe possam dar. Elas herdam também saberes, gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequente esses imponderáveis de atitudes são atribuídos ao dom (BOURDIEU P. 45) .

Desse modo, temos certeza que não teremos respostas para todas essas interrogações. Muito há que se fazer. Quantas gerações de professores passarão pelas mesmas aflições? E, apropriando-me

das palavras do sociólogo francês, “[...] ver chegar o dia em que a instituição escolar deixe de ser reprodutora das desigualdades sociais que, inconscientemente, constrói uma visão dogmática de que todos têm as mesmas condições e oportunidades.”

Seria necessário, que todo o professor fosse, realmente, comprometido com a educação. Muitos estão nesse ofício puramente por falta de opção. Consideram sua prática uma tarefa penosa a ser cumprida, e a realizam sem planejamento, sem clareza de objetivos e metas e, tão pouco, com compromisso ético diante da realidade do aluno, já que é uma profissão pouco valorizada, com grandes dificuldades e desafios. Por isso, na primeira oportunidade, partem para outras atividades, até mesmo porque, hoje, ninguém mais quer ser visto como aquele profissional que trabalha por vocação, com a “nobre missão” de educar e desempenhar também o papel que cabe à família. Outro aspecto que precisa ser considerado é a questão salarial, que obriga o professor a cumprir jornada tripla de trabalho para complementar a renda. Que tempo e dinheiro sobra para investir em leituras e livros, considerando-se ainda que, os professores, na imensa maioria, não trazem em sua bagagem cultural o gosto e o hábito de leitura?

A oportunidade de iniciarmos uma mudança gradual, significativa e encorajadora no sentido de fazer com que passássemos a registrar, refletir por escrito, compartilhar e publicar nossas experiências surgiu com os encontros dos Grupos de Trabalho em todas as áreas do conhecimento, neste Projeto de Educação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, que é revolucionário e inovador em sua proposta, mas que, pela falta de visão crítica dos profissionais, ávidos por modelos, receitas e certificados, bem como, pelo risco de não ter continuidade na próxima gestão, corre risco de ser desperdiçado e/ou até mesmo interrompido. No entanto, esta batalha precisa ser revigorada a cada dia, a cada encontro para que a qualidade da educação permita que mudanças aconteçam e se reflitam numa sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

E para não desanimar nem desistir, continuaremos nosso trabalho com uma única certeza expressas nas palavras do grande Mário Quintana: “Eles passarão... eu, passarinho!”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escrita. Tradução Laura Sandroni. _ São Paulo: Global, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. Uma Sociologia da Produção do Mundo Cultural e Escolar, In: **Escritos de Educação**/ Maria A. Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

Formação continuada em foco: algumas reflexões sobre a experiência com a área das Linguagens na 21ª CRE

Marcia Juliana Dias de Aguiar

Sirlei Maria Voos

Téoura Benetti

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre o trabalho de formação realizado no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira desenvolvido no Noroeste do Rio Grande do Sul com um grupo de trabalhadores em educação da área das Linguagens vinculados à 21ª Coordenadoria Regional de Educação em Três Passos.

A proposta teve como objetivo geral oportunizar um espaço para discussões, pesquisa, produção escrita nos moldes de diários reflexivos, compartilhamentos, ou seja, um processo de reflexão sobre as práticas e formação dos profissionais envolvidos e de interlocução entre instituições de ensino superior e educação básica.

Os encontros foram realizados na 21ª CRE, de maio a novembro de 2014 e tiveram como alicerce para os diálogos a premissa na qual o professor que leva conscientemente a ideia de que a escola desempenha um dos papéis mais importantes no processo de transformação social encontra-se envolvido com a conscientização política dos educandos e demais trabalhadores da escola, e está implicado, portanto, com a crítica

social e a transformação de condições preestabelecidas. Assim, procurar a transformação dos indivíduos através da incorporação de instrumentos culturais, em pessoas que vão participar da transformação do seu ambiente, da sua sociedade e de si, de maneira ativa e consciente – é a identidade em permanente construção que deve ser alimentada crítica e reflexivamente pelo trabalhador em educação.

Um dos referenciais que alicerçaram esse trabalho foram algumas concepções significativas de Paulo Freire, bem como o referencial da pesquisa-ação. Para Freire (2000), o primeiro objetivo da educação conscientizadora é provocar uma atitude crítica de reflexão que comprometa a configuração de uma identidade ativa:

Uma das tarefas da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2000, p. 46).

Esse é um âmbito essencial também ao professor e a todos os envolvidos com a educação na escola. A educação crítica é uma atividade contínua, pois o homem é um ser inacabado, e quando tem consciência disso abre uma gama imensa de possibilidades de intervenção que oportunizam a mudança positiva de sua realidade.

Outra base importante nessa empreitada é a metodologia de pesquisa-ação (PA), a qual pôde ser experienciada pelos profissionais da educação através de propostas de estudo e pesquisa sobre sua realidade profissional. Essa metodologia tem como um de seus principais aspectos oportunizar a melhoria dos contextos de ensino, engajando professores em um processo de pesquisa relacionado a uma prática organizada das ações escolares. Kemmis e McTaggart (1988, p. 9) apontam que a pesquisa-ação “é uma forma de investigação introspectiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que essas têm lugar”.

Por meio do trabalho com a pesquisa-ação os sujeitos envolvidos formam novos conceitos sobre sua cultura de ensinar, buscando melhorias significativas para suas atividades escolares. Blatytá (1999) afirma que a reflexão, a ação, a observação são elementos importantes para o afloramento de uma nova prática de aula. Ela destaca que

[...] para mudar um *habitus* didático, portanto, é preciso conhecer alternativas. Essas alternativas permitem comparações, análise e identificação mais clara e precisa da nossa ação. A reflexão que leva a um processo de conscientização teórica deve estar em constante confronto com a prática (BLATYTA, 1999, p. 75).

Em outras palavras, pensamos em oportunizar a **reflexão-sobre-a-ação** (Leich & Day, 2000), ou seja, a reflexão sobre o que foi feito anteriormente, de forma a hipotetizar novas intervenções e testá-las empiricamente em sala de aula. A pesquisa-ação se estrutura em torno de um problema pré-existente em sala de aula ou no ambiente escolar que pela reflexão e ação deverá ser modificado. Ou seja, tem-se algo negativo que está interferindo nas práticas escolares e precisa ser solucionado, ou pelo menos amenizado pelo trabalho coletivo. Dessa maneira, os professores, individualmente ou colaborativamente, podem instrumentalizar-se, a fim de gerar alternativas para o melhoramento do próprio contexto pedagógico.

Nesse caso do Programa Macromissionário, os problemas foram apontados pelos profissionais em formação e puderam ser agrupados em sete conjuntos temáticos: 1. problemas com relação ao déficit de pessoas no quadro docente; 2. problemas da categoria/profissão docente; 3. problemas relacionados a angústias pessoais em relação à docência; 4. problemas relacionados à formação de professores; 5. problemas relacionados com a sala de aula/didáticas de ensino; 6. problemas relacionados às escolas do campo; e 7. problemas relacionados à inclusão.

É fato que para que as modificações realmente aconteçam é necessário o interesse verdadeiro do professor em relação a isso, bem como ação efetiva dos órgãos financiadores competentes. Provavelmente, essa mudança acontecerá a partir da reflexão e/ou insatisfação com os acontecimentos no ambiente de sala de aula. Na busca por melhores

caminhos para o ensino, a PA pode se constituir em instrumento para o aprimoramento do ensino e aprendizagem, e ainda auxiliar no desenvolvimento profissional do professor.

O próprio ato de se envolver em um trabalho de pesquisa, tentar buscar alternativas para melhorias, ler, elaborar diários de aula, saber que está sendo analisado, possibilita uma prática reflexiva na qual os professores, em graus variáveis e a seu tempo, acabam se questionando sobre o que realizam — como agem, como sentem e valoram, como pensam — tentando a partir disso provocar mudanças.

Os primeiros encontros da formação foram pautados por este trabalho coletivo de pesquisa-ação, cujo principal objetivo foi propiciar ao trabalhador envolvido a investigação de dados quantitativos e qualitativos sobre situações-problema por eles mesmos levantadas, conhecer a realidade da área em que atua e se tornar digno e autorizado a se expressar e transformar suas condições. Quanto mais conscientizadas se tornam as pessoas, mais capacitadas estão para anunciar e denunciar, graças ao compromisso de transformação que assumem. Nesse sentido, aproximamo-nos novamente da ideologia de Paulo Freire, que lutava para criar com as pessoas, novas pessoas, transformar o indivíduo em “autor” e “ator” da sua história. A educação proposta por Freire não é nem *sobre* (verticalmente) e nem *para* (assistencialmente) o homem, mas *com* o homem e a mulher, num processo de estimulação para a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Concluindo esse pensamento, trazemos a declaração de Blatyta (1999, p. 71) que reforça significativamente o que foi exposto: “um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas”.

Caminhos adotados

Os sujeitos desse projeto de formação continuada de trabalhadores em educação básica são professores de ensino fundamental e médio

pertencentes ao sistema educacional estadual e municipal da região macromissioneira. O intuito do programa de extensão universitária é contribuir, por meio da reflexão, para o aprimoramento das práticas de professores em exercício, através do compartilhamento de ideias e atividades didáticas que fazem parte de sua cultura de ensinar. Para Reynaldi (1998), “a cultura de ensinar de um professor relaciona-se com as representações do modo de ensinar no sentido prático, bem como as crenças, o conhecimento teórico, todos os aspectos que, de uma maneira ou de outra, influenciam a sua didática em sala de aula”.

Por meio das bases da pesquisa-ação e produção dos diários reflexivos, intentamos fazer com que os professores envolvidos no projeto, através da reflexão sobre sua ação e também de pesquisa teórica, tentassem aprimorar algumas estratégias do seu ensinar. Com isso, pelas discussões, produções dos diários, trocas de ideias os outros professores, que não participariam das reuniões, mas sim do trabalho de multiplicação, também pudessem rever suas práticas e concepções de ensino.

A formação continuada com o grupo de professores da área das Linguagens na 21ª CRE foi desenvolvida pelas professoras formadoras Téoura Benetti (com formação em Arte e Educação), e a professora Marcia Juliana Dias de Aguiar (com formação em Linguística e Gestão Escolar), ambas do quadro docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – RS. Os encontros iniciaram com um total de quarenta e um professores, dos quais uma grande parcela são professores de Língua Portuguesa, mas contemplando também professores de Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes.

O plano de trabalho desenvolvido na formação iniciou com a contextualização dos objetivos, da linha teórico-metodológica e ideias-força do Programa Macromissioneiro, onde foram discutidos aspectos como a interlocução, a autoria, os diários de bordo ou reflexivos, as multiplicações nas escolas, o processo colaborativo, a dimensão investigativa, o compartilhamento de saberes e o protagonismo dos professores envolvidos. Uma atenção especial foi direcionada às possibilidades que o diário reflexivo traz ao seu autor e as dimensões

empíricas, teóricas, práticas e metodológicas que podem ser envolvidas nessa escrita.

O momento seguinte foi dedicado ao testemunho de cada professor e trabalhador envolvido na formação acerca de suas expectativas em relação ao Programa Macromissioneiro, as quais foram registradas pela professora formadora, gerando uma lista situações-problema, inquietações e indagações sobre o trabalho escolar. Posteriormente essa lista foi apresentada e discutida juntamente com os registros do Colóquio de Formação Continuada realizado pela 21ª CRE em 2011. O resultado dessa primeira conversa foi o agrupamento desses problemas em sete conjuntos temáticos a saber, nos quais os professores tinham como objetivo pesquisar, buscar referencial teórico, discutir e propor soluções. Além do mais, tais temas seriam inspiração para escritura de texto acadêmico a ser publicado posteriormente. Em relação às temáticas evidenciadas, verificou-se os seguintes apontamentos:

- **Problemas com relação ao déficit de pessoas no quadro docente:** os professores estão trabalhando em diferentes componentes curriculares, mesmo sem formação para tal; falta de professores nas áreas – qualquer área assume a outra; necessidade de disponibilizar recursos humanos para a escola.
- **Problemas da categoria/profissão docente:** falta de procura nos cursos de licenciatura; desvalorização da área; desvalorização salarial; falta de investimento real em educação.
- **Problemas relacionados a angústias pessoais em relação à docência:** falta de tempo; vida pessoal em primeiro ou segundo plano; sobrecarga de trabalho na escola, eles acabam fazendo muita coisa em casa; saúde do professor.
- **Problemas relacionado à formação continuada de professores:** preocupação com a sobrecarga de trabalho na formação; organização de cronograma ou temas para a formação continuada durante o ano letivo; autonomia para a escola organizar a formação continuada; auxílio financeiro para a escola realizar formação; a formação continuada pode ser inserida na carga horária do professor nos dias letivos; incluir a comunidade escolar nas

formações; grupo de estudos e troca de experiências entre escolas da mesma coordenadoria com assessoria pedagógica externa; oficinas temáticas por área; preocupações com a descontinuidade do projeto (Macromissionário) no próximo ano.

- **Problemas relacionados com a sala de aula/didáticas de ensino:** busca de soluções práticas para a sala de aula com alunos especiais; aula, ciclos, multisseriação; alunos não tem mais interesse nas aulas; aprender a gostar de educação física; na Língua portuguesa – concentração, escrita, gramática; exercitar; o gosto pela leitura; o uso das novas tecnologias; atividades lúdicas; artes: musicalidade, arte africana, indígena, cinema, arte e fotografia, arte contemporânea; educação física – jogos pré-desportivos, atividades desafiadoras e cooperativas; avaliação.
- **Problemas relacionados às escolas do campo:** escolas muito afastadas, sem professores e com a qualidade do ensino comprometida; falta de espaço para os professores se encontrarem nas escolas do campo.
- **Problemas relacionados à inclusão:** Falta de preparo para atender alunos incluídos; SEDUC procurar ajuda junto a universidades para desenvolver trabalhos com alunos de atendimentos especiais; oferecer uma especialização gratuita para formação de professores e funcionários para o atendimento a alunos especiais; divulgar cursos na área da Educação Especial para que todos tenham acesso; um auxiliar para salas.

O que fazer a partir do levantamento de uma realidade já conhecida? O levantamento desses grupos temáticos de situações problemas nos colocou diante de um problema ainda maior. Como trabalhar essas temáticas dentro do programa Macromissionário de forma efetiva? Partimos então para a pesquisa-ação, onde todos os envolvidos optaram pelo conjunto temático que mais o inquietava ou incomodava, para discutir na sua multiplicação, e coletar dados quantitativos e qualitativos nas escolas de todos os envolvidos na formação da área que viessem autorizá-los a escrever sobre os assuntos e construir um mapeamento coletivo da situação da Área das Linguagens na 21ª CRE. A partir disso

foram criados instrumentos de investigação pelos próprios professores, para a efetivação da coleta e posterior análise de dados.

Com o objetivo de contribuir para a reflexão docente sobre o ensinar, as práticas sociais na escola, um modo adequado é transformar-se em um investigador de sua própria didática, adotando constitutivamente uma postura intelectual e crítica em face do que ocorre na escola. Nesse contexto, os diários de bordo contribuem muito para isso. Porlán e Martin (1997, p. 17) compartilham dessa ideia e assinalam que “é o professor [...] quem diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, experimenta e avalia tais hipóteses, escolhe seus materiais, planeja as atividades, relaciona conhecimentos diversos etc. É, definitivamente, um investigador em aula.”

Ao mencionarmos o professor-investigador, queremos dizer: um profissional que flexibiliza, adapta consideravelmente sua prática; um professor que também reflete criticamente em relação a ela, estudando, pesquisando, buscando por melhoras. Na verdade, o professor ideal é aquele profissional inquieto, no sentido de estar sempre analisando retrospectivamente suas aulas e sua atuação, tentando buscar (prospectivamente) o mais adequado para seus alunos e para seu trabalho.

O diário e a reflexão

Outra dimensão do trabalho na 21ª CRE na área das linguagens foi a escrita dos diários reflexivos. Os diários são plenamente eficazes e podem revelar vícios, problemas, que, devidamente analisados, permitem planejar mudanças convenientes no processo de aprendizagem e ensino. Mais ainda, o diário tem a função de descrever, compreender e transformar ação na sala de aula (Liberali, 1999).

Podemos observar no diário também uma forma de atuar no mundo, de modo que ele funcione como uma prática social dotada de orientação específica no bojo da profissionalização docente, a partir do momento em que estimula um pensamento crítico e reflexivo que visa a contribuir para as mudanças no contexto de sala de aula. Liberali

(1999) também concebe o diário como um instrumento para a ação reflexiva, enfatizando assim seu papel crucial para o aprimoramento do **eu** profissional e didático do professor:

O diário seria um gênero que se apresenta como um instrumento, no sentido vygotkiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico. Isso remete ao seu papel como ferramenta para alcançar determinados objetivos. O diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna neste estudo seria a reflexão crítica (Liberali, 1999, p. 32).

Sendo assim, o que se busca com o diário é, além do augúrio de transformação, (teórica ou prática), uma ferramenta para tornar clara e transparente a prática de aula para o professor, a fim de que esse possa procurar as maneiras de melhorar ou suavizar pequenos ou grandes problemas no ensino. Ou seja: que, por meio dessa prática social sedimentada pela reflexão crítica, se consiga atuar mais eficazmente nos contextos escolares.

Considerações para este momento que se encerra

Dentre tantos problemas levantados e também a desistência de alguns professores do projeto fica visível a impossibilidade de resolver todas essas questões em curto prazo. São necessários mais investimentos do governo, grupos qualificados e específicos para atuação e solução nessas áreas apontadas. A reflexão é algo importante, porém sem a ajuda dos órgãos competentes, torna-se inviável a completa correção desses problemas.

Para avaliar o processo, a 21ª CRE desenvolveu um instrumento onde os professores escreveram livremente sobre as questões **Que bom?**, **Que tal?** e **Que pena?** O referido instrumento de avaliação foi entregue para os 26 professores participantes do programa no final do sexto encontro (26/09/2014), porém somente 19 devolveram o

instrumento avaliativo. Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito dos encontros de formação da Área de Linguagem pretende-se aqui, apresentar uma síntese geral dessa pesquisa.

No quesito: Que bom? Doze responderam que foi bom ter sido proporcionado esse momento de encontros de estudos, troca de experiências, e oportunidade de repensar o fazer pedagógico, o desafio do registro no diário, a busca teórica para a reflexão e a ampliação da prática em sala de aula. Três educadores acharam bom conhecer outros colegas da área da linguagem para produção da pesquisa. Outros três acharam boa essa formação promovida pelo governo, porque permitiu que os educadores da mesma área se reunissem para elaboração textual e reflexão sobre a pesquisa e, um educador achou bom participar deste GT por ser proveitoso e por ser o primeiro da sua vida.

No quesito: Que tal? Oito educadores sugeriram a continuidade e ampliação do programa Macromissioneiro para mais colegas da área de Linguagem para melhorar a prática participante para futuros registros e publicações. Os demais onze sugeriram atividades aplicáveis em sala de aula, que a formação fosse por disciplina (se sentiu perdido), e sugeriram também trocas de novidades e não somente grupos isolados preocupados com a elaboração de textos para publicação, mais oficinas práticas, uma palestra motivadora no encontro dos GTs. E ainda, sugeriram mais tempo para a realização dos trabalhos, reflexões e escritas, aproximação da teoria da prática. Vale ressaltar que as oficinas práticas ocorreram depois de os professores terem participado desses questionamentos, mais precisamente, nos últimos encontros deste ano.

Por fim, no último quesito: Que pena? Nove colegas professores sentiram que no início dos encontros o grupo era maior e que se reduziu, sentiram que o tempo um turno de quatro horas mensais foi pouco, sentiram que uma maioria de participantes levou uma formação como essa na “brincadeira”, e sugeriram mais participantes por escola. Os dez restantes sentiram que os colegas professores têm medo de sair da rotina, medo da mudança e sentiram a falta de práticas pedagógicas relacionadas à área de Linguagem; e sugeriram que o dinheiro investido nessa formação fosse repassado aos professores e que cada qual buscasse a formação de acordo com o seu interesse. Sentiram também que “ainda”

não tiveram trabalhos práticos e atividades que pudessem conduzir uma melhor prática em sala de aula; e que a formação aconteceu somente agora e sem a garantia de continuidade.

Assim sendo, percebe-se a relevância desses dados e o enorme trabalho que deveria ser feito para mudanças práticas, bem como modificações nas crenças de muitos professores. Entendendo o que é formação de professores e analisando os resultados, pode-se dizer que vivemos numa época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da operosidade, da concorrência nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. É fato que a educação precisa de muito mais investimento e atenção por parte dos órgãos administradores. Existem problemas que precisam de uma ação coletiva, responsável, duradoura e eficaz para que se sinta a evolução em sua completude.

Por isso, pensar em educação implica pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, faz-se imprescindível entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podem ser construídos e reconstruídos a respeito desse tema? Como melhorar o processo de formação continuada fundamental para os melhoramentos que se tanto buscam no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Garcia (1999) colabora com essa reflexão ao enfatizar que a formação pode dotar diferentes perspectivas, de acordo com o sentido que se impõe ao componente da formação ou a percepção que se tem do sujeito. Para esse autor, a formação pode ser entendida a partir de três perspectivas: como função social de transferência de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se mencionam, concomitantemente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, a qual se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. Por último, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

De um lado, diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associá-lo ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, conforme analisado nos quesitos anteriores (Que bom, que tal e que pena?). No entanto, Nóvoa (1995, p. 24) assinala esses enfoques a respeito da formação de professores, saindo da perspectiva acadêmica para uma perspectiva profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele chama a atenção no sentido de que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”.

Por outro lado, a prática docente reflexiva como tema para construção de práticas sugere que a reflexão, enquanto item de estudo de saberes, é percebido também como fonte de sabedoria e lócus de produção de conhecimentos, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Em consequência, a reflexão se configura muito além do que simples meio de efetivação de saberes, conforme ressalta Gómez (1997), mas na busca de soluções para situações problemáticas que requerem uma metodologia que procure resolver problemas práticos e formular planos de ação por meio da interação entre sujeitos com formação e práticas diversificadas, nos movimentos de ir e vir entre a particularização e a generalização.

Nesse sentido, o professor reflexivo baseia-se em pensamento consciente da prática. Isso caracteriza o ser humano como criativo e capaz de construir ou reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Para a realização do processo reflexivo, Schön (2000) destaca quatro elementos básicos: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de sua compreensão e sobre o modo de como definem seu papel. Agindo assim, com certeza, melhoramentos, soluções em uma dimensão menor ou maior serão possíveis.

Concluindo, sabe-se que no contexto atual a educação deve suprir a demanda de mudanças que a sociedade estabelece como contribuição para a formação de um novo sujeito, pensando em sua vida privada, pública e profissional. Observa-se que o conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, e na medida em que temos uma leitura crítica

da realidade, e a nossa reflexão e ação seja uma constante, poderemos nos tornar profissionais melhores, certamente, contribuindo para a “efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais” conforme a proposta do Programa Macromissionário.

Após um processo de reflexão e observação no decorrer desses encontros de formação do GT- Linguagem do Programa Macromissionário, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Com certeza, ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo de investigações propostas para o ano seguinte.

Perante essas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é proveitosa na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada a uma segunda pele, que é essencial ao trabalho docente, tanto nas situações arriscadas e confusas, quanto nas que acordam emoção e encanto. Vale lembrar que o resultado é um aprendizado reflexivo que jamais será completamente solitário, conforme observado nos quesitos da avaliação dos encontros de formação do GT, pois se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz nos grupos, na interação com as leituras, nos registros no diário de bordo e tantos outros elementos, conforme está previsto no tipo de ação do programa.

Nesse sentido, não há como dissociar teoria e prática. Elas não são antagonistas, mas duas expressões integrantes e constituintes de uma totalidade, conhecimento e aprendizado, pronunciando-se no crescimento formativo do professor, num tempo de transformação que postula a profissão docente. O educador é o protagonista principal da demanda educativa, pois é cada vez mais convocado a dar retorno a questões que lhes são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada. Além disso, só agindo sobre aquilo que se conhece e se consegue analisar e transformar, ou, como define Freire (1996) “*o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito*”, é que conseguiremos a mudança eficaz e eficiente.

Por fim, mesmo que a reflexão venha sendo uma exigência para o “fazer docente”, muito mais do que um simples predicado, não resiste às crises e dilemas vivenciados pelos educadores. Contudo, devemos acreditar que é possível construir esse caminho através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução dos protagonistas desse processo. Quem sabe podemos construir esse caminho pensando que “tudo vale a pena quando a alma não é pequena” (Fernando Pessoa).

Referências

- BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de Habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. *In*: Almeida Filho, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes, 1999.
- BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. *In* NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- KEMMIS, Stephen; MACTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Editora Laertes, 1988.
- LEITCH, Ruth; DAY, Christopher. Action research and Reflexive Practice: towards a holistic view. **Educational Action Research**, v. 8, n. 1, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa; Instituto Inovação Educacional, 1995.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995a. p. 13-33.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor. (Un recurso para la investigación en el aula)**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

REYNALDI, Maria Angela Abbade Chimello. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. IEL/ Unicamp. Dissertação de Mestrado, 1998.

SCHÖN, Donald. Tradução de Roberto Cataldo Costa. **Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre; Atmed, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

A leitura nossa de cada dia

Genesio João Renz

Marina B. Schuster Renz

Vera Schuster Siqueira

Este relatório tem como objetivo descrever o trabalho desenvolvido através do projeto de leitura que vem sendo aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, nos últimos 4 anos, num período de 10 minutos logo após o intervalo. Temos com o objetivo despertar o prazer pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do educando.

Apresentamos o empenho feito para despertar nos educandos o gosto pela leitura, através do hábito, de vários gêneros de leituras e de um ambiente favorável. Além disso, englobamos outras atividades como a Hora do Conto e a Missão de Difundir a Leitura pelos alunos da 8ª série. Por fim, o trabalho aborda os resultados obtidos com a atividade de pesquisa elaborada, sistematizada e apresentada para a comunidade escolar, pelos educandos, com o auxílio dos educadores.

“A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (Paulo Freire, 2008, p.20)

Na medida em que a humanidade evolui, os desafios tornam-se cada vez mais difíceis, e como não poderia deixar de ser, essa evolução depende muito do desenvolvimento da educação; portanto, devemos buscar cada vez mais ferramentas capazes de nos colocar na vanguarda das soluções. É por esse motivo que propomos as mais variadas formas

de leituras e explorações textuais na relação ensino e aprendizagem como instrumento de apoio a ação pedagógica, pois, “Sem excitação a inteligência permanece pendente, flácida, inútil, boba impotente” (ALVES, 2003, p. 49).

O avanço das tecnologias faz com que a maioria das pessoas deixe de lado a leitura de livros, jornais, revistas e outros, para fazer suas leituras nas mídias; e com nossos educandos não é diferente, poia adotam a comunicação por redes sociais como hábito. O contato frequente com novas mídias contribuiu para que a maioria dos jovens opte por ler somente os livros obrigatórios exigidos, e o faz contra a sua própria vontade.

Em consequência, atualmente, é raro encontrar um educando que não participe de redes sociais, da mesma forma que é muito difícil achar alguém que tenha a leitura como hábito no seu dia a dia. Nossa preocupação é que o livro a cada dia perde o seu espaço para produtos de qualidade duvidosa, e assim, a prática da leitura, da valorização do livro e da escrita se vê ameaçada. Todavia não desmotivamos as leituras feitas nas mídias, mas procuramos questioná-los e orientá-los para que sejam feitas com criticidade, pois, “A educação que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo” (MORIN, 2011, p. 63).

Após constatararmos que o aluno tem pouco contato com a leitura em seu ambiente familiar, apresentando, na escola, dificuldades de aprendizagem decorrentes dessa carência, optou-se pela realização de um trabalho que despertasse o gosto e o hábito da leitura, condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual do educando. Assim, a partir de uma insatisfação, nasceu o nosso projeto apoiado em pensadores da educação como Freire, Morin, Perrenoud e Rubem Alves. Alves nos desafia com sua teoria de professor provocador e nos garante que: “É a necessidade que faz o homem pensar” (ALVES, 2003, p. 48).

Nessa perspectiva, traçamos a meta de despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando a formação do caráter, a melhor qualidade do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, pois, a leitura é algo, que acreditamos, ser fundamental

para a aprendizagem do ser humano e, ainda mais, para a formação dos educandos. É através de uma boa seleção de leituras que podemos enriquecer nosso vocabulário, adquirir conhecimento, ativar o raciocínio e fazer as relações necessárias para a construção de saberes significativos.

No entanto, nos sentimos questionados por Ruben Alves, que diz ser fácil obrigar o aluno ir à escola, ler. No nosso caso, “o difícil é convencê-lo a aprender aquilo que não quer aprender [...]” (ALVES, 2003, p. 48). Por isso, nos preocupamos em criar um ambiente agradável para nossos alunos, onde eles leem, e percebem os colegas, professores, funcionários, equipe diretiva, oficineiros e todos os que estiverem na escola naquele momento fazendo a mesma coisa. Hoje, podemos garantir que são momentos lindos, onde se pode ouvir o silêncio, escutar o canto dos pássaros, dos incômodos grilos e os passos dos visitantes desavisados.

“A educação e a instrução, assim com as mídias, são fundamentais para a abertura ou para o fechamento de uma sociedade” (PERRENOUD, 2001, p. 34). Temos consciência que, enquanto Escola do Campo, não devemos ser meros repassadores de informações, simples repetidores de modelos já experimentados e de conteúdos descontextualizados. Nosso papel é muito mais relevante. Exige-se desenvoltura na prática pedagógica dos professores, impõe-se uma compreensão exata e profunda do ofício que exercemos. “Um estabelecimento de ensino define-se por um espírito, um sentimento de pertencer a algo [...]” (PERRENOUD, 2001, p. 53).

Apropriar-se do complexo processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos requer estudo, inquietação, diálogo, reflexão e produção de novos saberes. O educador deve inquieta-se e procurar conhecer o cotidiano dos seus alunos e colocar-se como alguém que também aprende e ir além do ato de ensinar. Por isso, acreditamos que não existe uma receita pronta de qual a melhor maneira de trabalharmos os saberes em geral, até mesmo a leitura, principalmente em se tratando de discentes que fazem parte de uma sociedade com acentuadas diferenças sociais. Todavia, “O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2011, p. 31).

Assim, armados de vontade e acreditando nos benefícios da leitura, a adotamos como prática diária em nossos planejamentos. Acreditamos

que o hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde cedo que ler é um ato importante e prazeroso; assim, viverá momentos emocionantes no presente e será um adulto culto, dinâmico e perspicaz. Saber ler e compreender é o que nos difere dos outros animais, pois comer, beber e dormir é um ato comum a todos, porém, a comunicação dinâmica, a leitura de mundo, das palavras, das imagens e a capacidade de refletir e interagir é condição humana.

Ao tratarem da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Desta maneira, é responsabilidade das instituições de ensino incentivar, e principalmente, orientar para que os alunos façam as leituras necessárias, pois é através dos registros escritos que aprendemos sobre a cultura dos povos com suas histórias e hábitos característicos, suas frustrações e seus sonhos. Com isso, o educando passa a desenvolver a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores, adentra no mundo das ideias e faz as associações pertinentes, já que: “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIM, 2011, p. 34).

Diante do fato, pode-se considerar a leitura como uma das mais importantes tarefas que a escola tem que orientar. É importante ressaltar que para isso o professor deve ter consciência da necessidade e de praticar com eficiência o hábito da leitura. Todavia em nossa escola, de acordo com pesquisa realizada pelos alunos do 8º- ano, em abril de 2014, orientados pela professora de língua portuguesa e literatura, os nossos professores leem em média 8 livros por ano, enquanto que os nossos alunos leem 7,5 por ano, o que significa que de maneira geral, lemos tanto quanto os povos

que mais praticam o hábito da leitura. É bem verdade que tem quem lê 2 ou 3 livros, mas há alunos que leem muito mais.

A pesquisa citada foi parte de uma atividade atribuída aos alunos do 8º ano como “Missão de Difundir a Leitura”. Foi elaborada com o objetivo de incentivar, ainda mais a leitura em nossa escola e na comunidade em que está inserida. Os alunos pesquisaram sobre a importância da leitura, curiosidades, os países que mais leem... Elaboraram, aplicaram e sistematizaram uma pesquisa sobre a importância da leitura. A apresentação dos trabalhos foi feita para a comunidade escolar e cada aluno da turma apresentou alguma coisa, desde uma simples informação, um poema referente ao tema, até um texto significativo, pequenos vídeos e outros. Além disso, foram expostas frases sobre leitura no refeitório, nas salas, nos corredores e na biblioteca.

Ainda com relação à pesquisa, 98% dos alunos responderam que gostam do momento da leitura; e 99% por cento dos pais acham importante a prática da leitura diária, de 10 minutos como é feita há anos na escola. Já os ex-alunos entrevistados, afirmaram que as leituras feitas no horário estabelecido, em sintonia com todos na escola, foram importantes, proveitosas e significativas. Assim, além do projeto de leitura diária tentamos fortalecer o gosto, o hábito e a importância da leitura na vida dos cidadãos.

Focamos a leitura por prazer, para estudar e para informar. Através da leitura realizada com prazer, é possível desenvolver o extraordinário no mundo da imaginação, desenvolver a escuta, enriquecer o vocabulário, entender linguagens diferenciadas, devanear com personagens, lugares, sentir sensações... A leitura voltada para o estudo é a mais cobrada pelos professores desde o início do ensino fundamental e depende do exemplo dos professores, da forma que é exigida e do estímulo da família. A leitura dinâmica e descontraída é uma das melhores formas de adquirir informações. O ideal é que se aprenda a ler textos informativos, artigos científicos, livros didáticos, jornais, revistas, gibis e nas redes sociais.

É evidente que a influência dos pais é um fator muito importante para desenvolver a leitura. Se a criança cresce vendo as pessoas ao seu redor praticando a leitura vai fazer o mesmo naturalmente. E se esse hábito ainda não faz parte da cultura da família dos educandos, a escola

procura fazer da melhor forma possível a sua parte, pois acreditamos que a leitura frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. A proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a alfabetização e a interpretação ajudando em todas as disciplinas e a fixar a grafia correta das palavras.

“As escolas devem ser o espaço onde alunos e professores sonham e compartilham seus Sonhos, porque sem sonhos comuns não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país” (ALVES, 2003, p. 9). Sabemos das nossas responsabilidades frente à formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, mas sonhamos que com inteligência, dedicação e projetos inovadores podemos contribuir um conhecimento mais vivo, para uma educação mais reflexiva e para um mundo um pouco melhor. “A educação acontece quando vemos o mundo como um brinquedo, e brincamos com ele como uma criança brinca com sua bola. O educador é um mostrador de brinquedos [...]” (ALVES, 2003, p. 117).

Contudo, é evidente que não encontramos a forma mágica para desenvolver e criar o interesse pela leitura, mas o que podemos e devemos fazer como incentivadores educacionais é apresentar a leitura como uma construção permanente de novos saberes, que possibilita a aquisição da linguagem que possa ser usada de modo prazeroso, espontâneo e com interações positivas no convívio social.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. [organização Raissa Castro Oliveira]. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PERRENOU, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza\ Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling.- Porto Alegre: Artmed, 2001.

Endereços de internet

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/melhores-frases-paulo-freire-780638.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2014.

<http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire_sobre_leitura/>. Acesso: 25 set. 2014.

Relato de experiência

Rosa Maria Righi⁴⁸

Nos dias de hoje, há um grande aparato de aparelhos eletrônicos, dificultando assim a produção textual. Preocupadas com isso, as professoras de língua portuguesa elaboraram um projeto de leitura e escrita, o qual seria trabalhado para incentivar a produção textual sem reclamação e sim com prazer.

O projeto foi elaborado com ênfase no objetivo principal que é a produção textual com prazer através de escrita e troca de cartas, entre alunos de escolas do campo de diferentes cidades, proporcionando assim a oportunidade aos alunos trocar experiências, saberes, histórias vivenciadas, cada qual em sua escola.

A cada início do ano letivo por ocasião dos planejamentos da escola, as professoras de português juntamente com a equipe de trabalho, pesquisam cidades que possuam histórias culturais, pontos turísticos..., para fazer o convite. A escola pesquisada deve ser uma escola do campo. No momento que o convite for aceito, através de e-mails é solicitada uma lista com o nome dos alunos e endereço da escola para o envio da primeira carta.

Durante o ano letivo, acontece a troca de correspondências, sempre com muita curiosidade, esperando a chegada das cartas, quando o correio traz o primeiro envelope com as cartas, é um alvoroço só, todos querem abrir as cartas e ler para depois contar as novidades. Esse momento é de muito aprendizado, pois os alunos observam a escrita dos

⁴⁸ Multiplicadora do GT Linguagem. Escola E. General Osório – Tenente Portela

outros alunos e comentam os erros de grafia, concordância. É quando os professores interferem ajudando-os a entenderem e responderem suas cartas corretamente.

Atualmente este projeto abrange todas as disciplinas na escola, tornando-se assim, interdisciplinar onde há colaboração e participação dos professores em cada área do currículo.

Os alunos têm a oportunidade de aprender como escrever cartas pessoais e pesquisar mais outros tipos de escrita. Durante o ano sempre surgem questionamentos que enriquecem ainda mais o aprendizado.

A culminância do projeto acontece a cada final de ano letivo com a viagem de conhecimentos e lazer. Todos os sujeitos da escola - alunos participantes e a equipe de professores, funcionários e direção participam da viagem. Esta viagem é planejada desde o momento que a escola convidada aceitou o convite. Os gastos são todos arrecadados com rifas, mensalidades e a feijoada da semana farroupilha, pois não temos ajuda das verbas da escola. Salientamos aqui o envolvimento dos alunos nos cálculos e gastos que terão com a viagem contemplando assim a disciplina de Matemática, reforçando a tabuada e interpretação de problemas.

Este planejamento inclui com bastante antecedência as reservas de hotel para uma noite, pois as escolas que visitamos ficam distante de nossa localidade, que está situada no interior de Tenente Portela. Também traçamos uma rota com os lugares que vamos conhecer, às vezes até pagando com antecedência os ingressos. Chegando à escola escolhida há um encontro de acolhida, momento no qual os alunos, professores e direção se conhecem. Este momento é maravilhoso, o tempo passa voando e quando percebemos já é hora de voltar, sendo que já começamos a planejar onde iremos no próximo ano. O referido projeto não tem término, vai acontecendo todos os anos, no início das atividades escolares do ano letivo.

No ano de 2008 teve início este projeto com uma turma da 6ª série do ensino fundamental, e foi escolhido o nome "A ESCRITA ALÉM DAS FRONTEIRAS". Neste ano visitamos a Escola Almirante Tamandaré, no Alto Uruguai-Esperança do Sul-RS, com a qual os alunos se corresponderam durante o ano. A experiência foi acontecendo, no ano seguinte, 2009, convidamos uma escola em Crissiumal - Escola Tuiuti, de Vista Nova.

Lembrando que neste ano continuaram as correspondências com alunos da 6ª série, mas como eram poucos naquele ano os da 7ª queriam continuar escrevendo, e então foram as duas séries que participaram. Fomos bem recebidos na escola, sempre registrando os melhores momentos.

Em 2010, foi feita uma avaliação pela equipe de profissionais, que percebeu a importância e a boa aceitação que o projeto estava tendo na comunidade, bem como a possibilidade de absorver todas as séries/anos finais do Ensino Fundamental e abranger todas as áreas do conhecimento, ampliando assim os objetivos, tendo sempre como foco principal a leitura e produção textual. Já neste ano todos os alunos de 5ª a 8ª série/ano passaram a fazer parte das escritas de cartas. Passou-se também a buscar escolas em cujos municípios ou próximo houvesse pontos turísticos para serem visitados e estudados, objetivando conhecer novos locais, sua história, geografia, culturas, entre outros. Com isso viu-se uma maior motivação por parte dos alunos em participar na busca de mais conhecimentos da região visitada, através de pesquisas orientadas nas diversas disciplinas. Viu-se então que as dificuldades de produção e leitura não estavam só na disciplina de língua portuguesa, mas sim nas demais áreas do conhecimento, e o projeto tornou-se interdisciplinar, onde os alunos trabalhavam os objetivos em todas as aulas.

No ano de 2010 os alunos trocaram cartas com alunos da escola São Tomás de Aquino, de Santo Ângelo-RS. Vale lembrar que todas as escolas visitadas são do campo, pois um dos objetivos é também analisar e comparar a realidade de cada região. Nesta viagem os alunos visitaram a catedral Angelopolitana, Museu e as Ruínas de São Miguel das Missões, assistindo ao Espetáculo Som e Luz e conhecendo um pouco mais sobre a história dos Sete Povos das Missões.

Em 2011 a troca de cartas aconteceu com a Escola Graciliano Ramos da localidade de Saltinho, interior de Rodeio Bonito, nesta ocasião os alunos, após a socialização com professores e alunos da escola visitada, tiveram a oportunidade de conhecer as minas de extração de pedras preciosas de Ametista do Sul e demais pontos turísticos do local. Nesta ocasião os alunos presenciaram a explosão de uma mina localizada nos túneis onde os trabalhadores extraem as pedras. A aventura foi

muito valiosa para nossos alunos e professores, culminando com muitos conhecimentos.

No ano de 2012, o intercâmbio de cartas aconteceu com alunos e professores da escola São José do município da Mata RS. Nossa escola foi recebida com muita alegria onde pudemos participar de dinâmicas e atividades de socialização. Naquela cidade os alunos puderam conhecer as madeiras petrificadas, lá encontradas em diversos locais. No final deste dia os alunos tiveram a oportunidade de pernoitarem em um hotel, que para alguns foi única, pois nunca tinham pousado longe da família. No dia seguinte o grupo se deslocou para Santa Maria onde participou de passeios turísticos com paradas na Basílica Nossa Senhora Medianeira, Vila Militar e Museu Mallet. Nesta viagem a disciplina de história foi fortemente contemplada, os alunos conheceram os armamentos usados na Guerra do Paraguai e se inteiraram sobre a Revolução Farroupilha, I e II Guerras Mundiais, bem como no passeio na Vila Belga, que retrata um pouco da história da cidade colonizada pelos ferroviários. No jardim botânico os alunos puderam interagir com as disciplinas de Biologia e Ciências e o professor pôde ministrar uma aula ao vivo e com recursos fantásticos.

Em 2013, o projeto deu continuidade com a Escola Narciso Verza localizada no interior de Antônio Prado, e mais uma vez a acolhida foi maravilhosa, pois a escola nos brindou com danças típicas da região representando a colonização italiana, com agrados e lembranças. Durante o dia, além de visitar a escola, conhecemos a comunidade que guarda casas e os pequenos comércios como: moinho de pedra onde são beneficiadas as sementes de trigo e milho, transformadas em farinhas. Também visitamos a ferraria onde, de maneira artesanal, é derretido e polido o ferro para depois transformá-lo em instrumentos que os colonizadores usavam no dia a dia. Já na cidade de Antônio Prado, acompanhados por um guia turístico, visitamos a Igreja, museu e as casas antigas tombadas pelo Patrimônio da Humanidade, as quais guardam a história daquela cidade. Ainda neste dia o grupo pernoitou na cidade e no dia seguinte seguiu viagem para Bento Gonçalves, Garibaldi e Carlos Barbosa, onde visitou uma vinícola e mais uma vez os alunos tiveram uma aula de física e química, ministrada pelo enólogo da indústria de

vinhos. Os alunos participaram na Epopeia, que possibilitou conhecer um pouco mais a história da imigração italiana, seguida do passeio na Maria Fumaça, passeio FANTÁSTICO. Cabe aqui salientar que no grupo ninguém havia feito esta viagem de trem.

No corrente ano letivo, a troca de cartas está sendo realizada com alunos da Escola Estadual Antonina Ramires do município de Sapucaia do Sul. A visita à escola acontecerá nos dias 11 e 12 de novembro. O roteiro já está traçado: visitaremos a escola, o Zoológico, o Palácio Piratini, o Museu da PUC, os Estádios e a famosa e importantíssima FEIRA DO LIVRO.

A cada final de ano é feita uma avaliação, sendo ouvidos também os pais dos alunos, que avaliam positivamente o projeto. Essa experiência que vem sendo realizada no decorrer dos anos, traz incentivo à equipe General Osório, que percebe a importância dos trabalhos realizados pelo grupo. Ao escrever as cartas a produção textual é feita com interesse e entusiasmo. Prova disso é que o projeto vem sendo ampliado e melhorado a cada ano que passa e sempre o grupo pensa além, dando assim oportunidade para os alunos adquirirem conhecimentos e experiências com muitos saberes.

Problemas de saúde da profissão docente: consequências e reflexões

Simone De Freitas Sanguebuche Bester

Vanessa Tamiozzo

Luciane Barriquelo

Daniela Della Flora Bottega

Lenir Branco

Gilza Ritter

Mari Ferraz Gonçalves

Introdução

Frente às grandes mudanças ocorridas no século XXI, o magistério, ou seja, os professores, não deixaram de ser influenciados pelas diversas demandas culturais, tecnológicas e principalmente sociais que surgem no espaço educacional. Essas modificações são diversas, tanto no modo de pensar quanto no modo de agir, mas o que nos chama a atenção é como os problemas físicos e mentais dos professores estão sendo encontrados frequentemente dentro das salas de aulas, afetando a sua prática, ocasionando assim, um desconforto para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Maia, Scheibel e Urban (2009, p. 93) o ensino precisa facilitar o desenvolvimento das capacidades profissionais das pessoas,

porém exercendo essencialmente uma função orientadora, que permita o reconhecimento e a potencialização das habilidades de cada um, conforme suas capacidades e seus interesses.

Porém dentro do contexto real, vamos mergulhando no conflito entre a prática que realmente precisa acontecer e os problemas que surgem na vida profissional e pessoal dos professores, acontecendo assim, o conflito que gera os pontos negativos para o processo educacional, os quais são aparados por leis e teorias.

Entendemos que a educação de qualidade deve promover uma prática pedagógica significativa no desenvolvimento sociocultural dos educandos, mas para que isso ocorra é necessário que os professores se encontrem com saúde, condições dignas de trabalho e valorização profissional.

A educação é considerada uma das mais importantes áreas para formação da estrutura social, econômica e política de um país. "O nível intelectual e cultural da população, a formação de cidadãos conscientes e capazes, além da preparação e qualificação da classe trabalhadora, são exemplos de aspectos importantes que estão estreitamente relacionados com a capacidade do sistema educacional existente". (SANTOS MARQUES; NUNES, 2014).

Partindo do pressuposto de que a educação se constrói a partir da flexibilidade, dinamismo, qualidade, interação, diálogo; questionamos: Como a educação transformadora pode vingar e torna-se ativa e significativa, se um dos pilares, ou seja, o professor não está com condições plenas de atuar junto ao cenário educacional que o quer como fonte de conhecimento e de aprendizagem?

Portanto neste artigo o que enfatizarmos, é que os problemas físicos e mentais surgem frequentemente, e podem ser confirmados a partir da pesquisa levantada entre os professores da rede pública de ensino, participantes do curso de formação continuada do Grupo de Linguagens e suas Tecnologias da 21ª Coordenadoria de Educação de Três Passos - RS. Ao ler este artigo, se verá que nesta pesquisa, a maioria dos professores apresenta algum problema de saúde; e isso afeta de forma negativa o meio educacional.

Saúde, profissão e solução?

Sabendo e fazendo parte desse grupo de profissionais da área da educação, nos intriga e nos faz questionar como estamos sofrendo uma *pane* em nosso sistema físico e mental, isto é, estamos cada dia vivendo diferentes “dores” dentro do ambiente educacional; e as respostas e as marcas estão ficando pertinentes em sala de aula. Segundo Portal do Professor (2008) o trabalho tem um papel central na vida das pessoas, podendo contribuir tanto para a melhoria da qualidade de vida quanto para o desenvolvimento de doenças.

Os professores desde a década de 80 vêm, de forma mais acentuada, apresentando sinais de adoecimento. As causas são, em sua maioria, as mesmas: distúrbios vocais, estresse, dor nas costas e esgotamento mental e físico.

Para Oliveira (2004), atualmente, o estresse é um tema que tem sido muito abordado entre os professores, porém o primeiro cientista a estudar sobre o assunto foi o médico austríaco Hans Selye, na década de 20, a partir da observação de alguns pacientes que, mesmo com diagnósticos de doenças diferentes, apresentavam sintomas comuns.

Conforme Oliveira (2014), a expressão “estresse” é originária da engenharia, que significa o peso que uma ponte suporta até que ela se parta. Vê-se então, uma relação com a exposição do indivíduo a momentos de grandes tensões que o levam a um desgaste, desestruturando o seu organismo.

O estresse está muito presente no cotidiano pessoal e profissional dos docentes, é a marca do excesso de trabalho, sobrecarga de horários para cumprir, a vida pessoal com diferentes situações diárias que devem ser conduzidas, a burocracia e as cobranças dos superiores para a realização do trabalho. Esses são alguns dos fatores que acarretam no clímax do problema, que se reflete na sala de aula.

A vida diária dos profissionais de educação, principalmente de quem atua na sala de aula, é marcada por uma excessiva carga de trabalho, que necessita sobre esforço, velocidade na realização das funções e grande pressão externa. A consequência de tudo

isso se reflete de maneira prejudicial na saúde física e mental dos professores, transformando o trabalho, que deveria gerar prazer, em sofrimento. (FERREIRA, 2011)

Observe no afinal deste artigo, os gráficos de nossa pesquisa que comprovam o quanto os professores estão adoecidos, além de a maioria não ter tempo de fazer exercícios físicos, o que prejudica ainda mais a sua saúde.

Seguindo esse enfoque, o mesmo autor destaca na Constituição Federal, em seu art. 205, que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Sendo assim, ressaltamos que falta essa colaboração, esse incentivo da sociedade, dos governos e das famílias. Isso é confirmado por Magalhães (2014). Para ele, esse artigo não é cumprido, pois fica claro o quanto se perde com o adoecimento dessa classe. A consequência do adoecer acaba afetando diretamente a qualidade do exercício das funções, uma vez que o papel desempenhado pelos professores é realmente insubstituível em qualquer sociedade.

Atualmente, o professor possui responsabilidades sociais mais intensas, porém ao mesmo tempo em que lhe são exigidas novas funções e tarefas, o seu prestígio social decresce. Essa diversidade de papéis faz com que exista uma crise na sua identidade e profissionalidade resultando em uma sobrecarga de trabalho, provocando, muitas vezes, a exaustão. (SANTOS 2014).

Esse reflexo em sala de aula que tanto nos impressiona vai deixando lacunas, e daí surgem nossas dúvidas. Como solucionar? Como construir ou promover um espaço de aprender e ensinar com qualidade?

O professor é de fundamental importância no processo educativo. Por essa razão, é crucial promover a valorização, a partir da elaboração e execução de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à valorização do profissional com condições dignas de trabalho.

Porém, para termos essa dignidade tão vista na teoria, é preciso que o professor esteja se sentindo bem, emocionalmente e fisicamente, que entre prática e teoria se concretize e se forneça o ideal em qualidade e quantidade para os demais segmentos da educação.

Pensar nos dilemas que abastecem a educação é possível a partir da confiança e da credibilidade que a educação só pode dar resultados tendo um de seus pilares principais, o professor, em condições plenas de atuar.

A prática docente implica compromisso com valores que fundamentam o modelo de estado e que orientam a vida de todos os cidadãos. O reconhecimento de que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico é unânime. O professor é o profissional cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos, segundo Alarcão (2001. P.23).

Desta forma, a atividade docente tem o papel protagonista, da qual se espera capacidades distintas daquelas que exigem outras profissões, pois não é só saber ministrar regras gramaticais, cálculos, datas, mas colaborar com o aluno na perspectiva de pensar frente à sociedade, tornando-se sujeitos críticos e humanizadores frente às circunstâncias do mundo.

Considerações finais

Refazendo o caminho que tentamos percorrer com nossas indagações e leituras, chegamos a diversas indagações que não acabaram após as análises, discussões, escritas. Ficamos nos perguntando o que fazer para que os professores se sintam valorizados moralmente, fisicamente e que surjam sintomas positivos e reflitam integralmente na sala de aula. Quando falamos de dignidade, pensamos no direito de opinar e sermos ouvidos, respeitados por todos os segmentos da sociedade e tendo remuneração digna, para investir pessoalmente e profissionalmente.

Ademais, é válida para uma sociedade globalizada e contemporânea a efetivação de políticas públicas que atendam aos anseios da classe do

magistério. É imprescindível que se estabeleçam metas concretas para que os professores tenham a garantia na qualidade de trabalho e que as dificuldades que surgem no ambiente escolar não sejam causadas pela indiferença dos demais envolvidos na educação. E, se porventura surgir o próprio espaço, que se consiga estabelecer ferramentas que solucionem o problema e retomem o principal objetivo que é: ensinar e aprender com qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, C. M. Adoecimento Psíquico de professores: Um estudo de casos em escolas estaduais de educação básica numa cidade mineira. 2011.87f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, FIPL, Pedro Leopoldo-MG, 2011.

MAIA, Chistiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Cláudia. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SANTOS, Márcio Neres dos. MARQUES, Alexandre Carriconde; NUNES, Idelci Jardim. Condições de saúde e trabalho de professores no ensino básico no Brasil: uma revisão. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 166, Marzo de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd166/condicoes-de-saude-e-trabalho-de-professores.htm>. Acesso em: out. 2014.

SANTOS, Vera Maria Gonçalves; et al.; Stress: fator influente na qualidade de vida dos professores do ensino fundamental. 2001. Disponível em: <http://www.ismabrasil.com.br/trabalho/17>. Acesso em: set. 2014.

PORTAL DO PROFESSOR. Problemas de saúde afastam professores da escola. 2008 . Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19> . Acesso em: set 2014.

OLIVEIRA, J. B. **Fontes e sintomas de stress em juízes e servidores públicos: Diferenças entre homens e**

mulheres. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. 2004.

ANEXOS

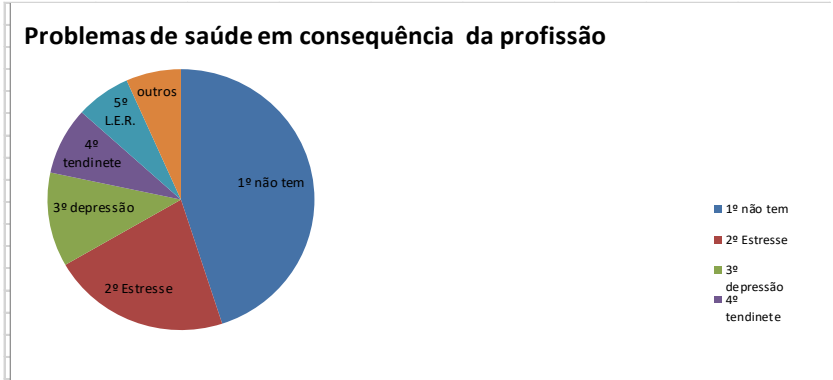


Gráfico 1 - Problemas de saúde em consequência da profissão

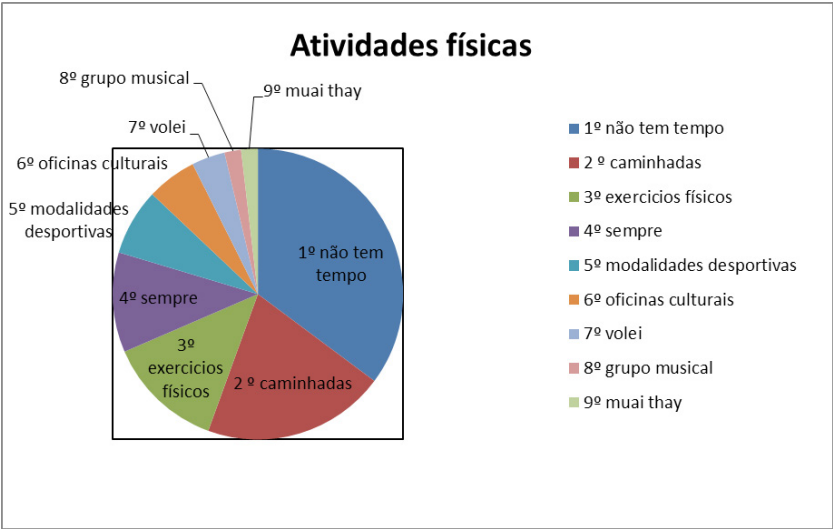


Gráfico 2 - Atividades físicas

A educação e o planejamento escolar diante de um novo contexto social⁴⁹

Tiago Machado Royer⁵⁰

Ao iniciarmos a tarefa de apresentar a importância da escola no processo educacional dos seres humanos, pensamos em explicitar nosso entendimento e posicionamento sobre a educação, sobre o engajamento dos profissionais desta área e do planejamento escolar diante de um novo contexto social a que pertencemos.

A grande preocupação das escolas e dos educadores, num contexto social amplamente moderno, é fazer com que os educandos participem efetivamente das aulas e das atividades propostas, aliando-se afetivamente a apropriação de valores, normas, regras e conhecimentos existentes em cada grupo social e que prevalecem em nossa cultura, tal como uma única forma de educação, a universal.

Desta forma, podemos dizer que em uma sociedade calcada na tecnologia é possível adquirir conhecimentos mais complexos, que talvez, se faz necessária uma sistematização e hierarquização das informações adquiridas para um amplo desenvolvimento do grupo como um todo.

⁴⁹ Texto produzido a partir das discussões – Área de Linguagens – Programa Interinstitucional de Formação de Professores da Macrorregião Missioneira. Outubro 2014.

⁵⁰ Professor de Educação Física efetivo na Rede Municipal e Estadual de Ensino – Estado do RS – Brasil.

Embora tenhamos fácil acesso às informações, temos que levar em consideração o tempo necessário para a sistematização e o espaço social em que estamos envolvidos, pois em todo e qualquer lugar estamos aprendendo, seja no clube, na igreja, na fazenda ou no museu, mas é na escola que tudo se fundamenta.

O espaço escolar e a educação

Entendemos que a escola é o espaço ideal e próprio para a fundamentação do conhecimento. Neste espaço sistematizamos e discutimos tudo aquilo que adquirimos fora da escola, como vimos anteriormente. A escola é um conjunto de professores, funcionários, alunos, pais e sociedade que privilegiam a aquisição de conhecimentos como prática social, cultural e historicamente vinculada como processo de produção e reprodução do homem e da sociedade.

Tal como preconiza Gallardo,

[...] Há duas formas de conhecimento: o produzido por determinado grupo social e que se restringe a esse grupo, e o produzido pela sociedade como um todo e que permite a apropriação do saber universal (GALLARDO, 2009, p. 6).

Isso nos faz questionar e entender que o fundamental mesmo é que os alunos no espaço escolar devem ser estimulados a pensarem de forma global, ou seja, a terem vários pontos de vista. Pois, segue Gallardo dizendo que:

[...] Em geral, os conhecimentos importantes para a vida num grupo social restrito são adquiridos assistematicamente, enquanto aqueles indispensáveis ao convívio universal ocorrem predominantemente, em nossa cultura, na instituição escolar (GALLARDO, 2009, p. 6).

Contudo, as instituições escolares parecem estar sobrecarregadas e não mais estão dando conta destes “saberes indispensáveis ao convívio

universal”. Os interesses dos alunos são poucos, os sonhos são imagináveis e os deveres das famílias são deixados também para as escolas.

O afastamento cada vez maior das famílias das escolas prejudica muito o aprendizado dos alunos. Não basta apenas o convívio e a cobrança em sala de aula; escola e famílias devem caminhar lado a lado com objetivos similares.

No entanto, não se podem apontar culpados, o que deve ser revisto são as relações de estreitamento entre escola e família. Menezes relata que:

[...] A família questiona a escola por ser ela a responsável pelo ensino. A escola questiona a família pelo fato de que, se alguns conseguem aprender, o problema dos malsucedidos só pode ser de fora. Todos têm razão, mas ninguém está certo (MENEZES, 2008, p 106).

Entendemos assim, que o problema não pode ser tratado separadamente se o aluno é “comum” aos dois lados, escola e família. Este, por sua vez, deve sentir-se reconhecido por ambos os lados em suas preocupações, anseios e necessidades.

De outra forma, há quem diga que os culpados pelo ensino-aprendizagem do século XXI estarem em constante regressão são os fatos de uma mudança constante de programas educacionais que não condizem, muitas vezes, com os mesmos padrões deste sistema de ensino; ou também, a “Formação” de baixa qualidade dos profissionais de educação.

Já dizia Fensterseifer:

[...] Até podíamos reconhecer a complexidade dos problemas educacionais, mas as saídas eram simplistas. De um lado, tudo é culpa do “sistema”, portanto, busquemos a derrubada do sistema e tudo o mais nos será dado por acréscimo. De outro lado, tudo é culpa do professor, logo, as saídas dependem única e exclusivamente deles (Fensterseifer, 2011, p. 5).

Mas até que ponto nos julgamos capazes de apontar culpados para os problemas educacionais? Talvez tudo isto que já foi citado seja

extremamente verdadeiro, acoplado ao surgimento e ao avanço das tecnologias, que por vezes facilitam e muitas vezes dificultam o ensino nas escolas.

As redes sociais, Facebook, Whatsapp, Twitter, SMS etc. distraem e tiram o foco dos alunos e também de professores em horários exclusivos de aula. A internet serviu para aproximar e facilitar o acesso às informações, se usada para tais fins e em horários pré-estabelecidos. Porém, o que percebemos predominantemente, seja em escolas, clubes e sociedades em geral, é o surgimento de um novo vocabulário, o “internetês”, e a educação tradicional perdendo seu espaço ou caminhando muito lentamente diante de um avanço tecnológico extremamente rápido. Por isso notamos a falta de planejamento e aperfeiçoamento dos profissionais de educação para lidar com as novas gerações que chegam a nossas escolas.

Planejamento escolar

O planejamento escolar é fundamental no dia a dia dos profissionais em educação. É inadmissível um docente agir sem um planejamento diário de atividades. Parece-nos que há um despreparo muito grande por parte dos docentes, e por vezes, descomprometidos com a educação. Muitos encaram a profissão de forma “abstrata”, por não conhecerem ou procurarem inserir-se na realidade escolar, conhecerem seus alunos, sua “clientela” e saberem identificar suas principais dificuldades, ou até mesmo, por não terem o domínio claro de suas obrigações pedagógicas.

Como ressaltou Savater (2000, p. 36), citado por Fensterseifer (2011), “ensinar é sempre ensinar ao que não sabe, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba”. Por isso torna-se importante o aperfeiçoamento e o tempo de estudos para os professores incorporarem realmente seu papel de educadores dentro das escolas. Outrossim, adequado seria a permanência dos docentes em tempo integral numa única escola, onde ter-se-ia a oportunidade de maior engajamento deste profissional com a instituição e com a comunidade afim.

Entendemos que deve haver um comprometimento sério com a educação por parte dos profissionais que atuam nas instituições de ensino, e também uma política pública de qualidade que valorize a educação como um todo e que não preconize por índices, mas que almeje a formação de cidadãos capazes de discernir ao menos os padrões mínimos de formação para o convívio em sociedade e que busquem sempre qualidade de vida digna. Também, oportunizar momentos de informação e aperfeiçoamento, bem como a valorização dos profissionais que atuam diretamente com a educação, pois são estes que enfrentam as mais diversas realidades escolares do nosso país.

O aperfeiçoamento docente e a troca de experiências com outros profissionais da área auxiliam muito no processo de planejamento das atividades diárias. Às vezes, contudo, os professores se enquadram seriamente na sua realidade escolar e acabam não visualizando as boas propostas e experiências pedagógicas que, por vezes, são bastante semelhantes às suas.

O tempo para a preparação das atividades torna-se fundamental. No entanto, o professor acaba tendo que se deslocar para outras escolas, outras realidades nas quais trabalha, para “cumprir” suas horas/aulas; e acaba por falhar na questão planejamento. Segundo Vasconcelos (2009), é preciso que a equipe de professores e coordenação pedagógica se reúnam ao menos uma vez durante a semana, considerando a realidade, a finalidade e o plano de ação em si. Ainda, ressalta ele que os primeiros passos são simples, porém cautelosos, mas o mais importante é “planejar o planejamento”, para não gastar tempo com problemas menores, já que não temos, em muitos casos, professores em tempo integral em uma única escola.

Por isso frisamos tanto na dedicação dos profissionais em educação, pois existem documentos, projetos pedagógicos e políticos, e também as políticas públicas que deveriam ser revistas periodicamente por quem atua diretamente em sala de aula, e não por pessoas “de gabinete” que desconhecem as realidades das instituições. Vasconcelos (2009) nos diz ainda que o ato de planejar é inerente ao ser humano. É antecipar ações; criar ideias para alcançar certos objetivos criados segundo uma realidade.

Não se pode achar que está tudo bom, que os índices falam por si, se a educação parece estar cada vez pior.

Enfim, neste contexto social não existem vilões e nem vítimas, pois somos todos resultados das mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, mudanças que foram ocorrendo de forma gradativa na sociedade, na família e na história da humanidade e que, querendo ou não, acabam refletindo diretamente na forma de pensar e de agir dos nossos jovens atualmente.

Percebemos jovens questionadores, mas que não conseguem estabelecer metas, que na primeira dificuldade abandonam tudo e partem para “outra”; jovens cada vez mais imediatistas e sem persistência. Nos deparamos com uma juventude tecnológica que sabe tudo e manuseia facilmente as redes sociais, mas não consegue usar esta tecnologia a seu favor na aquisição de conhecimento. Estamos enfrentando tempos difíceis na educação, tempo de repensar muitos conceitos, metodologias e também políticas públicas; verdades que até são tidas como absolutas, mas que no decorrer de nossas práticas vão caindo por terra.

Presumimos, ainda, que seja traçado um projeto de vida, de trabalho, e que seja anual, para que aprendamos a escolher e a tomar decisões. É na escola que os jovens deverão ser desafiados ao enfrentamento do seu futuro. Também cabe aos professores adequar o uso das avançadas tecnologias a seu favor na educação e colher bons frutos destes meios que vêm com a finalidade de nos ajudar e não nos fazer escravos dela (tecnologia), o que nos parece estar acontecendo.

Referências

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Escola como espaço público:** Docência e Aprendizagem. Texto base da palestra ministrada para os professores da CRE 36ª, julho 2011.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Prática de ensino em educação física:** a criança em movimento. Volume único: livro do professor – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2009.

MENEZES, L. C. Escola e família como parceiras. IN Revista Nova Escola, nov, 2008. Ano XXIII, n. 217.

MORAES, M. Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos.** Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/formacao/planejar-objetivos-427809.shtml>. Acesso em: jan. 2009.

VEEN, W.; VRAKING, B. Homo zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Sala de aula: liberdade de expressão

Camila Santos dos Anjos⁵¹

Janaina de Melo Graef⁵²

O conceito e a teoria de Mikhail Bakhtin sobre alguns aspectos da interação verbal, especialmente a teoria da expressão e a ideologia do cotidiano, influenciam, de alguma forma, o nosso cotidiano como professoras da rede regular de ensino.

O ensino deve basear-se na liberdade de pensamento e de construção de conhecimento dos nossos alunos. O educador deve permitir que seus alunos se expressem das mais variadas maneiras. Segundo Bakhtin, expressão é

[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN, 2006, p. 113).

⁵¹ Licenciada em Letras- Espanhol e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo ² Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo.

⁵² Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo.

Em sala de aula a expressão dos alunos emana por meio de estímulos textuais que estão ligados à história vivida pelos mesmos. Uma prática realizada por nós foi uma proposta de debate entre os grupos formados pelos membros da sala. Nesse trabalho, a turma foi dividida em prós e contras. O tema discutido foi maioria penal, assunto este bastante polêmico e que está em voga na mídia e inserido no cotidiano dos nossos educandos.

Com esse trabalho desenvolvido é possível assimilar o conteúdo (parte interior) com os objetivos (parte exterior) pretendidos por parte dos alunos, propiciando que eles desenvolvam suas habilidades de forma a expressarem-se pelo texto oral. Dessa maneira os educandos conseguem se impor e exteriorizar a convicção do seu pensamento.

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Desde que a palavra é proferida, ela já está impregnada de ideologias. Sendo a palavra uma unidade de mudança, ela é capaz de registrar as relações sociais mais corriqueiras. Dessa maneira, podemos observar diante de um texto escolhido pelo educador, suas próprias marcas ideológicas. E, se é dada ao aluno a oportunidade de expor suas opiniões e debater, poderemos então verificar sua ideologia. E com isso, dar-se-á a liberdade de expressão tão importante para o ser humano, já que “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 121).

Durante atividades nas quais haja debates é imprescindível que se dê a chance para que todos façam uso da palavra e que tenham a liberdade para expressar-se conforme suas ideias, conceitos e ideologias. Dessa maneira a comunicação é realizada pela participação do outro, que traz um significado importante para o contexto da interação verbal, que é a dos conceitos bakhtinianos. Com o debate cada aluno tem a responsabilidade de defender sua tese e, ao mesmo tempo, a criatividade para convencer o outro da sua ideologia.

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais e têm um caráter de responsabilidade e de criatividade. (BAKHTIN, 2006, p. 123).

No uso da língua, Bakhtin parte das questões sociais e, na escola, para se conseguir interagir com os alunos é preciso considerar o cotidiano e a realidade destes. Assim a língua deixará de ser abstrata e passará a um processo interativo em que todos os elementos da interação terão voz e vez: “Eu vivo no universo das palavras do outro” (BAKHTIN, p. 384, 1997). Uma educação centrada na teoria de Bakhtin poderia transformar a nossa prática de ensino e valorizar nossa língua e a situação de comunicação entre nossos alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

BAKHTIN, Mikhail., **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

O dia da conquista

Janaina de Melo Graef⁵³

Contexto do relato

No dia 26 de maio de 2014, turno da tarde na escola Polivalente em São Luiz Gonzaga, ministrei dois períodos de aula de língua inglesa para os alunos dos 6ºs anos 1 e 2 do Ensino Fundamental séries finais com aproximadamente 60 alunos. Esse dia foi atípico por falta de professores, um que se aposentou e devido à burocracia, a coordenadoria ainda não havia mandado o substituto e outros dois que não compareceram porque estavam enfermos.

Ao chegar às salas de aula dos 6ºs anos 1 e 2 convidei os educandos que se dirigissem para o salão de atos da escola, que possui um data-show. Ao chegar ao local, logo foram se acomodando um ao lado do outro conforme estavam dispostas as cadeiras.

Detalhamento das atividades

Ao iniciar a aula, comecei questionando sobre “Qual é o seu animal preferido? ” “Se pudesse ser um animal, qual gostaria de ser?” Essa

⁵³ Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Professora da Rede Regular de Ensino. Pós-Graduada do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo.

dinâmica foi muito válida, pois começaram a dialogar, dessa maneira houve a troca de saberes que é tão importante para que se aprenda com significação. Segundo Freire (1996, p. 19), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Apresentei “The animals” em *slides* coloquei imagens com “*emotion*” para atrair a atenção deles. De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 48), na era digital Homo Zappiens é imprescindível que o professor interaja com o seu educando, pois além da questão do conteúdo, as salas de aula feitas com “giz e voz” não são interessantes para o Homo Zappiens. São aulas que contrastam muito com o seu modo de ser.

Por isso, a importância do uso da multimídia em salas de aulas, pois o aluno consegue realizar várias coisas ao mesmo tempo e processa muitas informações a cada segundo; e está

[...] buscando significados, buscando pelo núcleo da mensagem. Uma vez obtida, ele pode simplesmente passar a outro assunto. Pode-se também experimentar por outro ângulo o modo pelo qual ele processa informação (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 64).

Explorei o conteúdo com ludicidade, fui observando a reação dos alunos, e fiquei bem contente quando, à medida que pronunciava o nome de animal, eles repetiam e o coro era muito significativo. Socializamos cada animal estudado falando sobre suas características, curiosidades. Para minha surpresa grande parte dos alunos assiste aos canais Futura, TVE, Discovery, Mundo Animal entre outros educativos. Para os autores Veen e Vrakking, a

[...] autoexpressão é, contudo, igualmente importante e pertence à manutenção do equilíbrio entre o individual e o coletivo: precisamos um dos outros e, portanto, precisamos da comunicação. Devemos, pois, adquirir as habilidades de expressar nosso valor a nossos pares assim como devemos aprender a reconhecer o valor deles (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 88).

Nunca havia dado uma aula sobre os animais em inglês com tanta significação e de tamanho entendimento, já que houve o diálogo, a real troca de conhecimento, e não aquela memorização, como de costume.

Análise e discussão do relato

Duas aulas se passaram e não percebemos o tempo transcorrer. Esses períodos foram muito importantes para mim, pois meu aluno com deficiência intelectual e atraso mental de 7 a 8 anos de idade, participou, contribuiu com o grande grupo, ficou até o término da mesma, atitudes estas que não aconteciam nas outras aulas.

“[...] a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro (Moraes, 2003, p. 49).

Quando vou preparar uma aula sempre penso primeiro nele e de que forma farei para atrair a sua atenção, como posso facilitar o seu entendimento; e com isso todos os alunos ganham, pois a aula fica mais atrativa e o lúdico está sempre presente. Para finalizar a aula, “a turma” foi dividida em grupos com 6 componentes para que realizassem um jogo de dominó sobre o Reino Animal (imagem e código) e fixassem o conteúdo estudado.

Antes de sairmos do salão de atos, o meu aluno citado acima me deu um abraço bem apertado e me disse: “Pofe de ingueis dostei da tu aula!”/“Dosto de bicho” . Os demais alunos também gostaram muito da aula. Mais uma vez fiquei extasiada de emoção, pois o aluno que tem necessidades especiais pediu para levar para casa o joguinho, porque queria ensinar os “bichos em ingueis pro pai e mãe”. Com certeza essa aula alicerçou o conhecimento dessa turma, em especial, dele. A cada dia que passa certifico-me de que fiz a escolha profissional certa, porque é realmente gratificante esse processo de ensino-aprendizagem, já que vivenciamos muitas experiências que nos fazem refletir sobre a nossa vida e a nossa prática escolar.

Considerações finais

Ao longo da jornada pedagógica nos deparamos com muitos alunos e cada um com suas potencialidades no ato de aprender, já que são únicos. O trabalho de forma diferenciada é papel do professor, sendo este o fator coadjuvante da educação. Como sabemos, a escola é a extensão da família de nossos educandos, e além de ensinarmos os conteúdos, temos que ensinar aspectos fundamentais para a construção do ser humano, o respeito a todos que o cercam, o amor e acima de tudo torná-los aptos para o mercado de trabalho, pois vivemos em uma sociedade globalizada que visa à diversidade.

A escola, em especial, de acordo com a política da inclusão, possui tempo cronológico inserido no âmbito local de uma sala de aula, sendo um lugar específico para as ações educativas inclusivas, “onde, a par da organização das situações educativas explícitas, oportuniza-se um espaço pedagógico penetrado de intenções políticas e provido dos meios e instrumentos requeridos” (Marques, 2001, p. 27). A organização do contexto escolar é feita em ciclos de aprendizagem e desenvolvimento em seus estilos e ritmos próprios e da sala de aula à comunidade em que a escola se insere. O movimento inclusivo compreende que a escola é um local de entrelaçamento de diferentes sentidos e saberes que vão se ligando em redes, as quais ressaltam a pluralidade e subjetividade do pensamento.

Percebi o quão é relevante realizarmos o diário de bordo de nossas práticas educativas, pois ele nos faz refletirmos se essa prática é significativa ou não, se estamos exercendo nosso papel como professores formadores ou sendo simples transmissores de conhecimentos para nossos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Educação nas ciências:** os novos desafios. *In:* Educação nas ciências. Ijuí: Unijuí, 2001.

MORAES, M. Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

O uso das mídias: formador da consciência crítica dos educandos

*Camila Santos dos Anjos*⁵⁴

*Janaina de Melo Graef*⁵⁵

Introdução

A tecnologia e as várias fontes de informação e de entretenimento existentes tornaram-se o principal foco de interesse dos adolescentes; e por isso tomam boa parte do seu tempo. Isso faz com que eles se afastem cada vez mais do ambiente escolar. A consequência de todas essas novidades é a influência que exercem no desempenho, tanto de alunos como de professores, em sala de aula.

Na busca por um ensino de qualidade e que seja capaz de formar cidadãos que atuem criticamente na sociedade, a escola precisa fazer parte e conhecer a realidade e a vida dos jovens. Não se pode mais separar o que se desenvolve dentro da sala de aula do que acontece na

⁵⁴ Licenciada em Letras- Espanhol e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo ² Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo

⁵⁵ Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo.

vida dos estudantes. Para que a escola e os professores obtenham êxito no ensino desses jovens devem buscar ao máximo estarem incluídos nos interesses e afazeres dos educandos.

O trabalho com computador, internet e outros meios tecnológicos ainda é recusado por boa parte dos professores. Além da falta de interesse do educador em preparar atividades diferenciadas, outro aspecto que pode atrapalhar é o medo e a falta de preparo que ele apresenta. Pensando nisso a escola deve estar disposta a auxiliar os educadores na busca de novos recursos que possam melhorar o ensino e que sejam capazes de estimular os educandos e fazer com que seus interesses se voltem novamente para o ambiente escolar.

As novas tecnologias: aliadas fundamentais ao ensino da nova geração

No século XXI as pessoas estão tão acostumadas a fazer o uso de tecnologias que não veem as aulas tradicionais como atrativas. Para isso é importante utilizar os mais variados recursos tecnológicos, já que os educandos são de uma geração em que conseguem realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, pois pertencem a era digital. Para que se tenha uma interação entre aluno/professor julga-se necessário que o educador se mostre receptivo às novas técnicas de ensino.

Essa geração é considerada Homo Zappiens. Mas, o que isso significa? Segundo Veen e Vrakking (2009, p. 12), "O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. De acordo com esse conceito os alunos conseguem assimilar muitas tarefas ao mesmo tempo e são capazes de realizá-las com destreza. Os professores devem contribuir para que essa geração não perca o interesse nas aulas, assim trazendo novidades educativas, tais como, *slides*, vídeos, músicas, jogos interativos, uso da informática e redes sociais, entre outros.

Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. [...] O *Homo zappiens* parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana (VEEN; VRACKING, 2009, p. 12).

Quando o professor prepara suas aulas fazendo o uso apenas de “giz e voz” elas tornam-se desmotivadoras para esses alunos, afastando-os de seus interesses e daquilo que os caracterizam como *Homo Zappiens*. Dessa maneira torna-se imprescindível que o professor interaja com o seu educando, por meio de atividades interessantes capazes de captar a atenção do mesmo (Veen; Vrakking, 2009, p. 48).

O uso das mídias e novas tecnologias em sala de aula mostra-se importante, já que os estudantes realizam atividades variadas e apresentam maior capacidade de interação e entendimento do que lhe é pertinente e estão sempre “buscando significados, buscando pelo núcleo da mensagem. Uma vez obtida, ele pode simplesmente passar a outro assunto. Pode-se também experimentar por outro ângulo o modo pelo qual ele processa informação. (VEEN; VRACKING, 2009, p. 64)

A partir dessa diversidade de interesses e da rapidez com que os jovens captam e assimilam as informações passadas a eles, pode-se explorar uma única atividade de maneiras diferentes, abordando várias temáticas e fazendo uso da interdisciplinaridade, prática fundamental para aliar os conhecimentos de forma concisa e eficaz. Com esse trabalho é possível dar ao aluno o significado de ensinar e aprender determinado conteúdo, sendo isso primordial para que se obtenha êxito na construção do conhecimento.

Na prática educativa, a utilização de novas tecnologias não pode ser um simples instrumento no qual o professor prepara sua aula pensando ser atrativa, e é preciso ter o discernimento do que realmente se propõe a fazer. Ao realizar esta prática deve-se questionar se ela está aliada ao objetivo principal ou é apenas um método aleatório ao conteúdo proposto.

De acordo com Assmann,

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (ASSMANN, 2005, p. 18).

Dessa maneira, as novas tecnologias não se apresentam apenas como atividades interativas, e sim como um modo de desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes. Isso ocorre porque traz aos alunos possibilidades variadas de aprendizagem por meio de pesquisas, vídeos, fazendo com que alcancem um maior desempenho lexical.

Com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e o trabalho da escola, os educadores devem utilizar as novas tecnologias “visando a que novos instrumentos de mediação contribuam para a transformação de práticas pedagógicas” (COSTA; OLIVEIRA, 2004, p. 17) que levem em consideração o cotidiano e as particularidades de cada um. Trabalhando dessa maneira, a escola consegue enxergar os jovens estudantes como sujeitos ativos e capazes de interagir e transformar a sua realidade.

Na relação de aprendizagem o educador deve ser um mediador de conhecimentos, possibilitando ao aluno que construa mundos possíveis que colaborem para a autenticidade de sua evolução cognitiva, despertando nele o senso crítico. Para Freire, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 19).

Como vivemos uma época em que os meios tecnológicos fazem parte do cotidiano dos alunos, a educação deve ser voltada ao aprimoramento de práticas educativas que ressaltem a importância do ato de ensinar e aprender. Visando sempre a unir a tecnologia aos seus métodos de ensino, mas jamais esquecendo o foco da aprendizagem.

O educador na busca pelo saber tecnológico

Os cursos e oficinas de aperfeiçoamento tecnológico existentes para professores são apenas teóricos ou dissertativos, e visam somente atividades escritas. O que os professores necessitam realmente são de oficinas formadoras de conhecimentos sobre a tecnologia de mídias, tais como confecção de vídeos, áudio, *slides* com emotions, e manuseio de programas para utilizar a música como ferramenta atrativa e envolvente para suas aulas.

Um dos obstáculos na utilização da tecnologia na escola é a falta de estímulo por parte dos professores que estão desmotivados. Isso devido ao desinteresse de alguns e pela facilidade de continuar na mesmice, com aulas monótonas e desarticuladas. Sendo assim a busca pelo novo torna-se cansativa. Ao fazer uma análise das oficinas formativas percebe-se que são regadas de teorias nada atrativas aos olhos dos professores, que passam por muitas dificuldades no exercício da profissão.

A formação de professores deve ultrapassar as regras teóricas e basear-se na prática alicerçando os conhecimentos tecnológicos e trazendo-os para o seu cotidiano escolar. Assim como a prática está ligada à vivência do ser humano e este necessita interagir como o outro, o ensino deve propiciar ao aluno tal experiência. Para que o educador consiga mediar o conhecimento com a realidade do educando é preciso usufruir dos meios tecnológicos e tornar suas aulas mais significativas. Segundo Stokrocki,

[...] ensinar é um processo que envolve indivíduos num diálogo constante, propiciando recursos temporais, materiais e informacionais para que se desenvolva a autoaprendizagem e a aprendizagem com os outros ou a partir de outros (Stokrocki, 1991, p. 4).

A tecnologia como ferramenta de ensino auxilia o aluno no desenvolvimento de aptidões que o tornem capaz de compreender e entender os conteúdos abordados pelos professores de forma reflexiva o torne sujeito crítico e consciente, que consiga transformar sua realidade.

Ensinar é fazer com que os alunos se comprometam num questionamento dialético de princípios fundamentais, desenvolvam estratégias de discussão de verdades estabelecidas. É fazer com que analisem argumentos pró e contra e buscando a validação ou a contestação de hipóteses e crenças, com que estabeleçam novas hipóteses e novas crenças fundamentadas por pesquisa e reflexões sérias (CARR, 1997, p. 22).

Dessa maneira o professor torna-se um mediador de conhecimento e não um simples transferidor deste, assumindo um compromisso com o seu aluno que vai além da teoria fundamentada em grandes autores para a prática vivenciada em sala de aula, sendo que uma das opções para atrair a atenção dos alunos é o uso das novas tecnologias como instrumento de ensino. Esse meio é capaz de auxiliar o professor em sala de aula já que a maioria dos alunos se mostra interessada e receptiva em trabalhar fazendo uso dessas ferramentas.

Considerações finais

Diante da realidade vivenciada na esfera escolar pode-se observar que as práticas de ensino estão ultrapassadas. Para que a escola possa acompanhar a geração Homo Zappiens é essencial buscar formas diferenciadas para atrair a atenção dos educandos.

O uso de recursos tecnológicos serve como um aliado fundamental na aquisição de conhecimentos, pois estes meios fazem com que o professor consiga interagir com seus alunos de maneira concisa e divertida. Por meio dessa técnica interativa incorpora-se de maneira inteligente a tecnologia. Com esses métodos a aprendizagem acontece de forma integral na construção transformadora do indivíduo.

Assim o educador sentirá mais prazer ao elaborar suas aulas e, conseqüentemente, seus alunos terão maior motivação para aprender e para estudar. Dessa maneira a escola torna-se perante o aluno um ambiente receptivo e passa a desempenhar um papel de fundamental importância no seu cotidiano.

Referências

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARR, Wilfred. Professing Education in a Postmodern Age. **Journal of Philosophy of Education**. col. 31, n. 2, p. 309-327, 1997.

COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias** – Educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-171.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAMLE - National Association for Media Literacy Education. **Core principles of media literacy education in the United States**, 2008. Disponível em: <<http://namle.net/core-principles>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

SILVA, Edna Marta Oliveira da. **A webquest na internet**: o novo material didático. 2008 <<http://www.dalem.ct.utfpr.edu.br/monografias/EdnaMarta.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2014.

STOKROCKI, Mary. An Educational Criticism Study of Teaching Suburban ninth graders. **The Ohio Art Education Association Journal**, v. 29, n. 1, p. 3-21, 1991.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Um novo olhar: história e cultura afro

Janaina de Melo Graef⁵⁶

A formação de um País de exclusões étnicas, de racismos originou-se graças à ausência da História e da Cultura afro-brasileira, consequentemente, inferiorizando, o africano e os afrodescendentes. Sendo assim, essa falta da História Africana dificulta que esse povo crie uma identidade positiva nas origens do Brasil, acarretando ideias errôneas e racistas sobre a sua origem , sustentando a ideia de que são ignorantes, incultos e incivilizados.

O tráfico negreiro trouxe cerca de 3,6 milhões de homens e mulheres, que eram vendidos como objetos; isso ocorreu entre a metade do século XVI e o ano de 1850. Só no século XVIII o número de escravos vendidos anualmente chegava a 50 mil pessoas. Então, a escravidão imposta visava ao lucro e ao acúmulo de riquezas. Para o Brasil vieram negros de dois grandes grupos étnicos: dos bantos, do Sudoeste e Sudeste africanos, e os sudaneses, do Noroeste. Entre os bantos, os angolas, bengalas e caçanjês.

Os navios negreiros que, em média, traziam de 300 a 500 pessoas numa viagem de 40 dias, desembarcavam em cidades como Recife,

⁵⁶ Licenciada em Letras- Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Santo Ângelo. Professora da Rede Regular de Ensino. Pós-Graduada do Curso de Especialização Lato Sensu Linguagem e Ensino- Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* –Cerro Largo.

Salvador e Rio de Janeiro, distribuindo homens, mulheres e crianças para todo o País, depois de leilões públicos.

O trabalho deles aqui era na agricultura e no artesanato, no plantio e na mineração, na cozinha e no transporte das classes abastadas, na construção e no abastecimento. A maioria logo se deparava com as condições humilhantes da jornada, péssima alimentação, violência, tortura, negação de qualquer identidade ou cultura, e ainda tinham que obedecer a todas as regras definidas pelos patrões. A última nação do mundo a abolir a escravidão foi o Brasil, no ano de 1888.

Há muito tempo que os negros lutam por seus direitos. Começou por Zumbi dos Palmares, que lutou com perseverança para libertar os negros da escravidão criando quilombos para refugiar os negros das senzalas dos barões. Dessa forma, os africanos descobriram caminhos de liberdade, que se tornaram lugares de sobrevivência e resistência.

Quilombo dos Palmares foi a maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina, tendo como data provável de formação o ano de 1630. Era uma grande fortaleza, e calcula-se que em quase cem anos de sua existência viveram em Palmares de 20 a 30 mil pessoas espalhadas por dez pequenas cidades que compunham o Quilombo. Zumbi organizou seu próprio exército para se defender dos militares do governo (o governo determinou com prioridade a destruição do quilombo). Travada a luta entre Militares do Governo *versus* os Negros dos Palmares, resultou em um verdadeiro massacre. Zumbi conseguiu fugir. “Após dois anos, foi traído e assassinado. [...] sendo esfaqueado, degolado, e sua cabeça exposta em praça pública. Por essa razão, o Movimento Negro brasileiro instituiu essa data como Dia Nacional da Consciência Negra” (BENTO, 2001, p. 73).

Como podemos observar os quilombos eram o refúgio dos negros, e não uma manifestação de pequenos grupos de marginais contra a ordem imposta pelos brancos colonizadores.

Não é possível ter uma História Brasileira justa e honesta sem ter o conhecimento da História Africana. As tecnologias, costumes, culturas, propostas políticas trazidas por eles permanecem impossíveis de serem reconhecidas e inteiradas devidamente na história nacional pelo desconhecimento da base africana.

Foi somente a partir de 1973 que se iniciaram movimentos negros para a inclusão da História Africana nos currículos escolares, pois os afrodescendentes apresentavam baixo desempenho nas escolas. Com isso houve mais possibilidades de crescimento social da maioria da população afrodescendente e de igualdade de direitos. “[...]. Neste sentido tornou-se bandeira dos Movimentos Sociais negros a inclusão da história da África nos diversos níveis dos sistemas educacionais. ” (Caderno de Educação da Cultura Negra no Currículo Escolar)

As questões de desigualdade social e as ações voltadas para os grupos étnicos estão cada vez mais presentes no momento histórico. A inclusão das solicitações dos Movimentos Negros, quanto à história africana é significativa, porém muitos professores carecem de conhecimento para transmitir aos alunos o que a história versa sobre as lutas contra as desigualdades sociais, a valorização e o reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira.

Se lançássemos nosso olhar para a história veríamos que todo continente americano é marcado pela povoação dos indígenas, pela colonização invasora europeia e pelas imigrações forçadas dos africanos. A história do Brasil é falha, pois deveria conter e valorizar conhecimentos sobre todos os povos que aqui chegaram, porém apresenta somente processos coloniais e imperialistas europeus, que dominam a cultura e a educação nacional.

“A implementação da lei n. 10.639, que torna obrigatório o ensino de história afro-brasileira nas escolas, ajuda a valorizar a contribuição dos imigrantes africanos e seus descendentes à cultura e à economia brasileiras” (RIBEIRO, 2004).

Assim, esta nova lei revela o conflito entre o conhecimento produzido pela universidade sobre a história e o cotidiano do negro e o ângulo de visão do negro sobre a sua cultura. Entretanto, tal conflito não se restringe apenas ao campo teórico e metodológico, porque ao trilhar o caminho da superação em busca de caminhos para a eliminação do preconceito, os negros ultrapassaram a posição de objeto e se transformaram em sujeitos do conhecimento. Consequentemente ampliaram a sua base de poder.

Com a lei, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva estabelece-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma o conteúdo programático incluirá no currículo escolar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, Matilde. Inclusão de cotas raciais e sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2004.

O processo formativo para uma docência crítica

Eufrazia Nenê Miranda⁵⁷

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisa bibliográfica acerca do assunto formação continuada, bem como apresenta alguns tópicos no que tange à formação para a licenciatura. Segundo Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

⁵⁷ Licenciada em Letras com habilitação para o Espanhol, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Santo Ângelo/RS; Bel em Ciências Sociais e Jurídicas, pela IESA, Santo Ângelo; Pós Graduada em Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, pela Universidade Intercontinental da Argentina; Especializando em Educação de Jovens e Adultos pela UERGS, São Luiz Gonzaga-RS; Professora da área das linguagens (Língua Portuguesa) das Séries finais do Ensino Fundamental e Modalidades finais do Ensino Médio EJA, da Rede Estadual de Ensino Público.

Em conformidade com o autor, percebemos que não basta concluir um curso de graduação e partir para prática, sem mais preocupar-se em dar continuidade para essa formação. Precisamos nos acordar de que a formação primeira, é apenas um degrau, dos muitos que daremos em busca de aperfeiçoamento intelectual. É necessário que entendamos que a formação acadêmica inicial permite-nos atuar, mas a cada dia surgem novos desafios para sua função e, somente através da constante busca de atualização é que construiremos a identidade de um educador comprometido.

O desafio do novo século é modificar nossa sociedade, transformando-a em uma sociedade mais justa, igualitária, que dê uma qualidade de vida para toda a humanidade. Sendo assim, é fundamental que se tenha uma mudança de valores, do modo de pensar e agir de cada um, pois é diante de novas concepções e atitudes que certos hábitos serão modificados e reelaborados. Conforme Capra (1996), “vendo o mundo como um todo, numa visão holística e não de forma dissociadas, fazemos arte de um todo, e toda ação tem uma reação a nível global, nossas atitudes devem ser pautadas no reconhecimento que somos sujeitos planetários”.

Com esse pensar, percebemos que educação nos últimos anos, vem sendo apontada como um dos melhores caminhos a ser seguido rumo ao desenvolvimento da nação. E esta educação nos remete a algo imprescindível: a formação dos docentes. Afinal, é de conhecimento geral que muito da educação se adquire na escola, uma vez que, os pais, educadores direto, estão delegando tais funções a ela. Contudo, sabemos que nas últimas décadas a educação evoluiu. Com ela, também aumentou a preocupação dos educadores com a formação integral do educando.

O que diz a legislação?

Será abordada neste item a formação continuada do professor no que se refere às duas últimas LDBs, a Lei n. 5692/71 e a LDB atual, Lei n. 9394/96.

A LDB 5692/71, foi promulgada em meio ao Golpe Militar, e contribuiu para o tecnicismo na educação do país. Em seu Capítulo V, a lei aponta o que se deseja dos professores e especialistas da educação. No texto, fica estabelecido a formação mínima exigida para o exercício do magistério nos ensinos 1º e 2º graus, nomenclatura adotada para referência a esses níveis de ensino na época.

O Art. 38 da referida lei, determina que: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Embora o artigo estivesse presente na lei, poucas ações efetivas ocorreram acerca do investimento nesta formação, até porque, a lei não aponta formas de se efetivar essa formação na prática.

Posteriormente essa Lei foi substituída pela que está em vigor atualmente – LDB, lei n. 9394/96.

A referida lei, fala sobre a formação continuada:

Art. 63, § III “- programas de educação continuada para os profissionais de

educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da

educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento

periódico remunerado para esse fim;

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Ou seja, além de incentivar os docentes a investir em sua formação continuada, essa lei assegura a eles melhoria das condições de trabalho, bem como nas condições de vida profissional. Embora exista respaldo legal para que se desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso comparar essa prerrogativa legal com a realidade diária dos professores de educação Básica do País. O professor brasileiro

precisa ser horista para sobreviver, o que diminui sensivelmente suas possibilidades de tempo e recurso financeiro para tal investimento.

Formar para ensinar

Ensinar exige criticidade. Segundo Freire (1996, p. 30), não se passa da ingenuidade à criticidade sem um bom trabalho, com o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, da constante busca do conhecer e conhecer de forma criticamente curiosa. O orientador precisa ter consciência de que é um ser ético, e deve agir como tal. Precisa, antes de tudo, ter coragem para assumir certos posicionamentos e mudar. Tudo isso, pressupõe a disponibilidade de opção, de apreciação, mas, acima de tudo, o direito de fazê-lo.

Da mesma forma que um médico precisa sempre se atualizar, um professor também tem a necessidade de continuar estudando e se aprimorando cada vez mais. É por este motivo que a formação continuada está sempre em pauta.

Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita ao profissional da educação, a busca, bem como a renovação de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim um ser mais capacitado a atender às exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então que estar constantemente atualizado. Pois, conforme Sousa (2008, p. 42): "Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo, um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania. "

O professor precisa de discernimento para aceitar o novo com critérios de seleção, bem como reter ou rejeitar o velho por sua validade. Neste contexto, a prática do professor é muito mais forte do que o seu discurso; e se o professor não demonstra em atitudes tudo o que ensina não terá argumentos para ensinar.

Como não visa à produção de bens materiais, nem de mais-valia, o trabalho na escola não pode continuar sendo organizado de forma a manter o sistema hierárquico entre os vários profissionais da escola,

tampouco o exercício do controle do trabalho alheio, típicos das relações de trabalho do sistema capitalista.

Ao contrário, por ser um trabalho que visa à educação, o domínio do saber pelos alunos, deve encontrar sua forma peculiar de organização, abolindo-se a hierarquização e o controle do trabalho do outro, para que possam ser instaurados a solidariedade e o trabalho conjunto entre professores.

Por outro lado, ao mencionarmos aspectos pertinentes como solidariedade e trabalho conjunto, estamos concomitantemente falando da reconstrução da relação dos professores com os alunos e com o conhecimento. E isso é um processo que requer uma postura crítica e autônoma.

Cá estamos diante de uma incógnita: como podemos ser críticos e autônomos, se grande parte dos docentes trabalha em duas ou mais escolas - e uma vez que, para tratarmos de assuntos transversais e interdisciplinares, e tornar estes adequados, precisamos conhecer e perceber a realidade da escola?

Não obstante, sabemos que o caminho mais eficaz para responder a este questionamento, é o promissor caminho da formação inicial e continuada. Mas, aqui surge um outro tema um tanto desagradável: o descaso de muitos professores. A grande maioria participa do processo de formação apenas para agregar pontuação aos seus currículos. Pois, são avaliados por isso. E retrocedemos ao que dantes foi citado: a máxima da mais - valia. Esta expressão foi utilizada por K. Marx "para designar a disparidade entre o salário pago e o valor do trabalho produzido".

Não esqueçamos que escola é uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que o fato de se viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais. O professor é responsável pela formação para a cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois elas, com certeza, terão impacto sobre a sua prática. O professor precisa tomar consciência de que esse processo se tornará presente ao longo de vida profissional, o que o torna capaz de enriquecer a sua prática e propiciar mudanças a nível curricular e até organizacional da escola.

Sob esta ótica, os eventos de formação proporcionam aos educadores a troca de experiências, promovendo ainda importantes reflexões sobre as práticas por eles desenvolvidas, sendo considerados fatores de grande importância para a atuação do profissional da educação.

Considerações finais

Portanto, o saber docente só se legitima uma vez que os professores, durante a atuação profissional, participem de eventos ligados à sua formação continuada, emergindo assim vários conhecimentos. Reconhecemos assim, a importância atribuída à formação continuada para significar e melhorar a prática docente, configurado-se como um aperfeiçoamento imprescindível que possibilita ao professor saberes específicos e a busca de alternativas que aprimorarão constantemente sua ação.

Uma vez que a formação continuada é um fator essencial para uma constante ressignificação da prática pedagógica, não anula a importância da formação inicial, que deve servir de base para o desenvolvimento da vida profissional. Profissional este que deve dominar uma série de saberes que o tornam competente no exercício da docência.

Assim, as novas concepções de formação continuada dão ao professor uma visão maior do papel de sua profissão na sociedade, eliminando a idéia equivocada de que todos podem exercer a profissão de educador, já que esta se apresenta de forma complexa.

Professor bem preparado e atualizado, planeja aulas agradáveis aos seus alunos, o que com certeza contribui para a que se ofereça a educação de qualidade que a sociedade brasileira almeja há tanto tempo.

Para finalizar, fica, para reflexão, uma citação de Libâneo:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas

e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, s.d., p. 227).

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional**. N. 9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Brasília: ME, 1996.

CAPRA, Frijof. *et al.* **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (v. 1). Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-Pi**: revelações a partir de histórias de vida. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – UFPI).

Formação continuada na área de Linguagens: transversalidade e interdisciplinaridade

Luciana Nascimento Crespo Dutra⁵⁸

Introdução

Alguns problemas enfrentados por professores da área de Linguagens e estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio são comuns nas escolas: falta de motivação dos alunos para aprender os conteúdos desenvolvidos de modo tradicional; desinteresse da maioria pelos tópicos ensinados e, conseqüentemente, pela disciplina; ineficácia do método tradicional para a aquisição de conceitos; e dificuldades em associar os conteúdos transpostos aos estudos de outras disciplinas.

Nesse sentido, atendendo a uma demanda histórica regional, o Programa Interinstitucional de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira vem contribuindo significativamente, com o propósito de vencer esses problemas, através de uma parceria firmada entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Coordenadorias Regionais de Educação do Noroeste do Estado do

⁵⁸ **Luciana Nascimento Crespo Dutra** – Especialista em Língua Portuguesa, pós-graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); graduada em LETRAS pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bacharelado e licenciatura plena, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Colunista do Jornal *A Notícia*. Professora na E. E. E. F. Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, no Município de São Luiz Gonzaga/RS, pertencente à 32ª CRE. *E-mail*: Luciana_crespo_rj@hotmail.com.

Rio Grande do Sul, para a realização de formações direcionadas aos educadores das redes estadual e municipal de ensino, assumindo a responsabilidade pela garantia do direito de o professor ter uma formação continuada e permanente.

Com o Programa Macromissioneiro, que é o 14º maior programa de educação do país, estamos superando a era das ações fragmentadas e construindo um programa de formação continuada colaborativa, de forma inovadora e participativa, com a perspectiva de formar lideranças pedagógicas que possam realmente intervir de maneira significativa no cenário educacional.

Perspectiva teórica

A temática “Planejamento e Interdisciplinaridade” foi abordada em vários encontros do GT de Linguagens com o intuito de subsidiar o debate acerca da reestruturação curricular escolar com vistas a uma proposição interdisciplinar que contemple a especificidade da tarefa educacional articulada aos desafios emergentes da educação contemporânea.

Como sabemos, o conjunto de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas entre os anos de 2010 e 2012, reafirma que o currículo deve contemplar quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que demonstre a contextualização e formas de interação entre diferentes campos de saberes específicos. Cabe ressaltar que a organização por áreas de conhecimento não dissolve nem abandona componentes curriculares específicos, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, exigindo dos professores planejamento e execução combinados e cooperativos.

Como também sabemos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam a importância essencial do projeto educativo da escola, encarando a instituição de ensino como uma construção coletiva permanente, partem da premissa de que tem de haver uma visão holística de base para que haja uma educação mais ampla e efetiva, em

que o diálogo permeie todas as áreas do conhecimento, fazendo valer a interdisciplinaridade e, por conseguinte, o pensamento crítico e reflexivo.

Se pensarmos a interdisciplinaridade como uma ruptura com um conceito de ciência tradicional, podemos afirmar que esta nada mais é do que uma leitura da crise da sociedade da cultura contemporânea, em que não se ensina nem se aprende, E apenas se vive, ou melhor, se vivenciam experiências através das quais se reconhece a dinâmica comunicacional do conhecimento.

Segundo Fazenda (2002):

A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação (FAZENDA, 2011. p. 9).

Nessa direção, a interdisciplinaridade surge como um caminho para ampliar as formas de mediar o real, tornando a perspectiva e a configuração da realidade mais ricas em termos de sentido, uma vez que buscar diálogos entre as áreas de conhecimento é uma das maneiras de romper com visões unilaterais.

Dáí a importância de uma prática pedagógica complexa, comunicativa e interdisciplinar, centrada numa concepção dialética e hermenêutica do conhecimento, na qual os alunos devem ser estimulados a pensar de forma global, possibilitando a percepção conjunta e de totalidade.

Não queremos dizer com isso que a escola tenha de abandonar os conteúdos básicos específicos, mas é fato que a escola não pode ser mais conteudista. O importante é mostrar a funcionalidade desses conteúdos na produção de sentido para a vida. Em vez de separar e fragmentar os conhecimentos, os alunos precisam aprender a distingui-los e uni-los, fazendo uma inter-relação dos saberes e estabelecendo um diálogo real e complexo com o mundo.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu o atrelamento do ensino às práticas sociais,

determinando que, na educação básica, o ensino deveria se pautar na articulação dos objetos de estudo, com base na interdisciplinaridade e na abordagem de conteúdos por meio da contextualização, de maneira que o educando tivesse condições de relacionar informações através do diálogo entre as várias disciplinas.

Contextualizando o sentido da interdisciplinaridade na educação, Lück (1994) a define como:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos e globais da realidade atual. (LUCK, 2010, p. 64)

Partindo do pressuposto de que o currículo clássico, que nos foi deixado como herança cultural, é imprescindível, mas insuficiente para dar conta das questões que angustiam as pessoas que vivem esse tempo de globalização, precisamos trabalhar com outros saberes importantes e necessários para o completo desenvolvimento dos educandos. Daí a necessidade de se incluir os temas transversais na grade curricular.

Segundo orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Temas Transversais devem integrar as áreas convencionais e ter a mesma importância delas, relacionando-as às questões da atualidade e sendo orientadores do convívio escolar.

É imprescindível, contudo, fazermos uma crítica ao entendimento simplista de que trabalhar interdisciplinarmente é apenas transpor os princípios de uma área do conhecimento para a outra. Alguns teóricos, como Ana Mae Barbosa, discutem o fato de a interdisciplinaridade por si só não ser capaz de englobar a diversidade cultural que rodeia a escola e a educação, propondo-se, então, a transdisciplinaridade a interterritorialidade do conhecimento como respostas mais revolucionárias, uma vez que nelas estaria implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas.

Percurso metodológico

Nos encontros de formação do GT de Linguagem, priorizou-se o trabalho a partir de temas predeterminados, ou seja, do reconhecimento claro da ideia ou problema que serviria de foco central para desenvolver ou discutir propostas interdisciplinares.

Buscando assuntos que fossem do interesse do nosso público-alvo, foram sugeridas temáticas como “Os Valores dos Brasileiros”, em função da polêmica sobre os prós e contras de se sediar a Copa do Mundo; e “A leitura crítica da mídia”, enfocando os diferentes modos de “ler” a comunicação.

O tema “Os Valores dos Brasileiros”, surgiu da leitura crítica de um editorial do jornal *Diário Catarinense* que serviu de texto motivador para incitar a discussão acerca da imagem estereotipada do país no exterior, em função da proximidade da Copa do Mundo.

Já em relação ao tema “A Leitura Crítica da Mídia”, primeiramente, foram lançadas provocações a partir dos seguintes questionamentos:

- A Educação Básica deveria problematizar a mídia?
- Se sim, qual o papel das áreas de linguagem nesse sentido?
- De cada componente curricular, o que os alunos deveriam aprender?
- O que se ensina sobre o referido tema nas escolas?
- O que as mídias têm a ver a área das linguagens, mais especificamente com cada disciplina que a compõe?

Nos encontros, foram trabalhadas atividades propostas para se fazer a transposição didática dos conteúdos das disciplinas que integram a área de Linguagens utilizando-se temas transversais/sociopolíticos como eixos estruturadores do ensino e aprendizagem dessas disciplinas através da resolução de problemas ampliados, resolvidos por meio de um trabalho coletivo, socialmente produtivo, em grupos co-operativos.

Considerações finais

O foco dado, nos encontros do GT de Linguagens, à importância de se trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e transversal tem sido de suma relevância para instigar o debate sobre a necessidade de os docentes se enxergarem como professores-pesquisadores, ou seja, educadores que pesquisam a sua própria prática pedagógica a fim de aprimorá-la.

Nessa perspectiva, ensinar as disciplinas que compõem a área de Linguagens – língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física – articuladas com conhecimentos de outras áreas torna-se uma revolução caso a escola se proponha a desenvolver práticas que sistematizem o que ocorre na sociedade contemporânea, de modo a torná-las mais significativas para os alunos.

Assim sendo, a abordagem dos temas transversais deve se orientar pelos processos de vivência das comunidades, dos alunos e dos educadores, em seu dia a dia, a fim de trabalhar valores que permitam a formação integral de um cidadão que aspire a uma sociedade mais igualitária e emancipatória para todos.

REFERÊNCIAS

BUSQUETS, Maria Dolor *et al.* **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos:** apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Antares (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 6. ed São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos metodológicos. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Arte e seu Ensino: desafios contemporâneos

Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar⁵⁹

Esta reflexão aborda alguns desafios na disciplina de Arte, obstáculos no processo de aprendizagem, bem como as contribuições da Arte na promoção de efeitos positivos na vida escolar dos educandos, destaca também algumas dificuldades sentidas pelos educadores no meio escolar onde estas crianças estão inseridas. O estudo trata estas questões tendo como principais referências teóricas Martins (2002), Johann (2002), Iavelberg (2003), Barbosa (2003), Boufleuer (2006), entre outros.

Refletindo sobre o lugar que a Arte ocupa em nossas escolas a professora Maria Regina Johann⁶⁰ (2002, p. 230-31,) observa que: “[...] o objetivo do Ensino da Arte não é o de produzir artistas, nem obras de Arte [...] mas sim, o de proporcionar vivências artísticas e estéticas, em que a Arte seja tratada como cultura artística, linguagem específica e campo de sentidos [...]”. Tem-se grande dificuldade de separar o que é arte do artista e arte da escola, o “proporcionar vivências” está muitas vezes, sendo esquecido e deixado de lado em sala de aula. A arte como disciplina perde o significado se trabalhada de forma descontextualizada ou apenas com atividades que buscam a reprodução de obras e repetições de modelos prontos a fim de imitar fielmente o objeto/modelo, esse tipo

⁵⁹ Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar, licenciada em Artes Visuais pela UNIJUÍ, arte/educadora na Escola Estadual De Ensino Fundamental Luiz Fogliatto e Escola Estadual De Ensino Médio Emil Glitz. Contato: luciararoratto@yahoo.com.br.

⁶⁰ Maria Regina Johann professora do Departamento de Humanidades da UNIJUÍ.

de atividade “poda” o desenvolvimento da criatividade do educando e limita sua experiência com ela.

Deve-se proporcionar ao educando novas experiências com a arte contemporânea, algo tão maravilhoso de se ensinar, e tão acessível. Hoje o acesso tanto na internet, como nas Salas de Exposições, Bienais e Museus está mais próximo da escola. É tão bom proporcionar aos alunos que entrem em contato com a arte que está sendo exposta por aí, artistas novos, contemporâneos, da mesma cidade ou da região, não só mostrar as imagens em livros ou cópias preto e branco, Mas levá-los para fora da sala de aula, a fim de ampliar seus olhares e proporcionar novas vivências.

É preciso compreender que a Arte é essencial na educação de uma criança, é através dela que o ser humano se ressignifica, que conhece a sua história por meio dos tempos, que se constitui como ser humano. Isso fica claro nas palavras de Ana Mae Barbosa⁶¹:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (barbosa, 2003, p. 17-8).

Mirian Celeste Martins⁶² define bem o componente de Arte quando problematiza que:

[...] cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com sua materialidade...Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão,

⁶¹Ana Mae Barbosa é arte-educadora, pioneira no desenvolvimento da arte/educação, criadora da Abordagem Triangular. Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi.

⁶² Mirian Celeste Martins é professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (1970), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999).

fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão da profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade também surrealista ou na economia minimalista. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às idéias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas (MARTINS, 2003, p. 54).

Só quem tem um olhar sensível para com a Arte consegue compreender a força de expressão de um trabalho artístico, afinal o que se vê não é uma simples pintura, escultura, vídeo arte, mas sim a expressão de sentimentos, histórias de vida, pessoas rasgando seus corações, expondo a sua intimidade, enfim, se comunicando.

É necessário que o educador dê espaço para que o educando se expresse durante as aulas. Um olhar dotado de sensibilidade para cada um é o que Martins (2002) indica, quando diz que “cada um deles tem algo a dizer, tem algo a expressar e para isso a linguagem da arte, apreendida e aprendida com seus códigos, sua maneira singular de expressar viabilizada pela imaginação criadora e pela percepção estética precisa ganhar um espaço de recriação inquieta em cada mestre”. Quando o educador tem este ‘olhar inquieto’, pelo qual compreende o que cada um quer expressar com determinada linguagem artística, ele obtém êxito na sua tarefa como arte/educador. Porque mais importante do que o educando ter realizado a tarefa proposta pelo educador, é o envolvimento que este demonstra ao realizar determinada atividade, permitindo-se viver a essência no momento do processo criativo.

O educador de hoje deve ser pesquisador, e ser pesquisador é estudar, confrontar, relacionar e, se necessário, inovar. Mostrar ao educando que o que ele viu é pouco, muito pouco comparado ao que o vasto mundo da arte apresenta todos os dias. É importante que o educando saiba relacionar tudo o que for ensinado em sala de aula com suas experiências cotidianas, pois qualquer pessoa aprende com mais

facilidade quando se tem exemplos nos quais ela possa comparar com seu dia a dia.

A pesquisa é fundamental em todas as áreas de conhecimento, principalmente dentro da escola. Segundo Bouffleuer⁶³ (2006, p. 373): “Pode-se dizer que todo professor e todo aluno devem se tornar pesquisadores para poderem se constituir em aprendentes”. Para aprender é necessário que haja pesquisa, sede por conhecimento, por novas aprendizagens. O aluno e o professor que pesquisam estão em constante busca por novas experiências que se transformam em elementos de reflexão e potencialmente em qualificação de suas tarefas.

Para melhor compreender, Martins (2002) compara o ato de pesquisar com uma viagem, por mundos antes não descobertos, e nessa viagem o turista leva consigo a sua bagagem, tudo o que possui de mais importante, afinal é o que se carrega quando se vai viajar para algum lugar. O que acontece, é que na volta dessa viagem, o turista ao arrumar sua mala, nota que ela está mais cheia, já não cabe mais o que ele trouxe, e logo ele percebe que precisará de uma mala nova, e maior. É assim quando as pessoas se lançam para descobrir o novo: voltam tão cheias, que transbordam, atingindo com sua bagagem (conhecimento) as pessoas que estão ao seu redor. Os professores não querem guardar o conhecimento para si, abrem então a mala e começam a tirar de dentro dela o que adquiriram durante a viagem. O professor por muitas vezes faz o papel do turista, que ao chegar (em sala de aula) de sua viagem abre sua bagagem para os alunos, e ambos, ao se encontrarem, trocam um pouco de sua bagagem um com o outro. É desta forma que se constitui o aprendizado, tanto do educador como do educando: através da pesquisa.

Rejane Coutinho⁶⁴ (2003, p. 156) diz que “[...] é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos.” E acrescenta ainda que:

⁶³ José Pedro Bouffleuer é Doutor em Educação, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

⁶⁴ Rejane Galvão Coutinho é doutora em Artes pela USP. Atualmente é professora assistente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte Educação, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de arte educadores, projetos de mediação cultural e ação educativa.

O professor precisa de tempo e de recursos para pesquisa. O professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa se conectar às redes de informação. Precisa buscar o conhecimento junto com seus alunos aonde ele se encontra (COUTINHO, 2003, p. 158).

Para o educador se tornar pesquisador é fundamental que exista um lugar no qual ele possa ir para estudar sobre artistas e obras, pesquisar a arte contemporânea, fruir uma boa exposição, para que ele possa visitar este local incessantemente a fim de ter intimidade com o que ele ensina, e levar seus alunos para visitar exposições, mostrar arte para eles. Barbosa observa que:

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora (BARBOSA, 2003, p. 14).

Participar dos encontros de formação de professores, oferecidos pela Coordenadoria da Educação em parceria com a Unijuí já é um ótimo começo. Pesquisar/estudar a bibliografia indicada pelos docentes que ministram o curso, partilhar da troca de experiências entre educadores de cidades diferentes, ouvir com atenção os relatos de experiências do que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado, refletir a cerca do que os colegas tem expressado e exteriorizar no diário de bordo seus sentimentos, ideias e provocações, tudo isso acrescenta “bagagem cultural” aos educadores.

O educador só consegue adentrar a vida de seus alunos com determinado conteúdo se ele próprio já se deixou tocar por determinado assunto. Paulo Freire (*apud* Boufleuer, 2006, p. 376), afirma que:

Do educador se requer que tenha aprendido antes. Não há como dar testemunho de algo que não se aprendeu, de algo que apenas se copiou. É nesse sentido que se propõe a pesquisa

como princípio educativo, princípio que deve ser adotado, acima de tudo, pelo professor com vistas à construção de sua aprendizagem [...].

Para que os estudantes se interessem pelo conteúdo, é fundamental que eles conheçam a história do aprendizado de seu professor com aquela área do conhecimento, eles precisam ver nos olhos do educador um brilho especial quando esta fala sobre tal assunto. Isto, como um testemunho de vida, o educador ao ministrar sua aula, dá testemunho de si, de seu comportamento perante determinado conteúdo curricular. Boufleuer destaca sobre o testemunho do professor:

Testemunho é algo que se dá sem que se tenha um controle sobre seu efeito no outro. Algo parecido ocorre no ato pedagógico, em que o efeito da aprendizagem não é controlável externamente pelo outro, já que aprender implica percepção de sentidos só possíveis de elaboração em perspectiva própria e original (BOUFLEUER, 2006, p. 375).

Considerando que o professor não tem como controlar o que seu testemunho causará em seus alunos, sabe-se que 'toda palavra dita nunca volta vazia', daí a importância de insistir com os estudantes. Muitas vezes parecerá que eles não estão entendendo nada que o educador está ensinando, mas é porque eles precisam de um tempo para internalizar, para se apropriar e então fazer uso de modo relacionado, conceitualizado, inclusive.

Para Rosa Iavelberg⁶⁵ (2003, p. 53), "a formação educacional é ampla, pois envolve conhecer não só a criança e seu desenvolvimento, como também teorias que dão suporte à prática de ensino e aprendizagem e de didáticas específicas, conexões com uma didática geral." O educador, além de dar conta do conteúdo a ser ensinado, ele também precisa se permitir conhecer a realidade em que vivem seus alunos, para ter conhecimento das atitudes a serem tomadas em certas ocasiões. Por

⁶⁵ Rosa Iavelberg possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2000). Especialização em arte-educação I e II na Escola de Comunicações e Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1989).

conviver diariamente com os alunos o professor é capaz de perceber mudanças psicológicas, físicas e psíquicas, mudanças estas que afetam o rendimento do aluno. Logo, conhecer teorias que servem como base na prática educativa é necessário. Para isso o profissional deve estar em constante pesquisa e formação continuada, como completa Iavelberg (2003, p. 52) "Todo professor deve conquistar autonomia progressivamente a fim de sentir-se capaz de buscar o aprimoramento de seus conceitos e pesquisar por si mesmo [...]. " O professor pesquisador é aquele que não espera alguém convocá-lo ou convidá-lo para participar de cursos ou seminários, ele mesmo por si só busca conhecimento, e também suporte junto à direção para que sejam encaminhados alunos com dificuldades a profissionais capacitados. O professor deve ser 'estudante' em todo tempo, buscar sempre novos conhecimentos para aprimorar a prática e a didática.

O docente, hoje, é muito mais que um transmissor de teorias, conceitos e técnicas. O papel do professor é muito mais que apenas dar seu conteúdo e ir embora; hoje, ele precisa ir além. Conforme menciona o professor Boufleuer (2006, p. 374) "Os conceitos ou conteúdos de ensino já não podem ser simplesmente transmitidos, mas devem ser percebidos em sua razão de ser e em relação às experiências e aos sentidos que os aprendentes já possuem. " Ou seja, o educador não passa o que sabe ao aluno, é o próprio educando que deve se apropriar do conhecimento, perceber os conceitos na essência e trazer para suas experiências relacionando estes conteúdos com que já conhece. O professor não transmite informação por que:

Informação é, por exemplo, o que encontramos em uma biblioteca, numa banca de revistas, num telejornal ou num terminal de internet. Tão somente oferecer ou transmitir informações não pode ser o trabalho da escola. Embora trabalhando com informações, o resultado do trabalho escolar deve ser o conhecimento, o qual só existe encarnado, isto é só aparece em sujeitos, que constroem necessariamente em perspectiva própria (Boufleuer, 2006, p. 374-375).

As pessoas sabem onde buscar informações quando necessitam, como menciona o autor. A informação é encontrada na rede de internet,

em jornais, revistas, programas de TV... Já o trabalho do professor não é fácil, não se resume em transferir conceitos e teorias, pois ele não é aquele que dá tudo pronto, ele colabora com seu conteúdo curricular para que o conhecimento seja construído pelo próprio educando, dia após dia, refletindo acerca do que foi discutido em aula para que, a partir daí com empenho e dedicação, revelando suas ideias e opiniões, ele venha a formar seus próprios conceitos. Desta maneira, o ensino terá sentido, quando o aluno tocado por seu mestre, sai em busca da formação do seu caráter, recolhendo para si o que existe de bom; e o processo de aprendizagem ganha valor.

É difícil aceitar o que acontece com o ensino das Artes em nossas escolas, para que alguns de nossos educandos estejam em sala de aula presentes só de corpo. Talvez em outras disciplinas aconteça o mesmo, e o problema não está na Arte. Mirian Celeste Martins (2002)⁶⁶ afirma que “Limites precisam ser vencidos para que o ensino de arte possa ser recriado, fortalecendo atitudes e a construção de conceitos”.

Ser docente é um desafio, lecionar Artes Visuais, mais ainda. Essa área do conhecimento é pouco valorizada e mal compreendida por muitas pessoas. O professor João Cardoso Palma Filho⁶⁷ nos explica como as Artes Visuais são vistas por algumas pessoas:

Geralmente a Arte é tratada como uma atividade complementar, ou seja, “é a cereja que enfeita o bolo”. Há mesmo por parte de algumas autoridades de ensino, um verdadeiro descaso para como o ensino deste componente curricular. É muito provável, que se não fosse a obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido retirada do currículo em muitas escolas. Sempre que se fala em enxugar o currículo, alguém lembra que o ensino da arte poderia ser opcional (PALMA FILHO, 2006, p. 27).

⁶⁶ Texto de MARTINS escrito como memória e ampliação da palestra e da oficina que ministrou no 16º Encontro Nacional da Rede Arte na Escola, em Pelotas (RS), em novembro de 2002.

⁶⁷ João Cardoso Palma Filho é mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Livre-Docência pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Os professores não podem permitir que a arte seja apenas a “cereja que enfeita o bolo”. É preciso ter ousadia e mostrar que para fazer um bom trabalho é necessário investimento, comprometimento e amor.

Irene Tourinho⁶⁸ (2008, p. 33) diz que: “Como transformar é inevitável- relacionar e contextualizar exige, no mínimo, esta disposição - o ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”. O que custa a ser compreendido é que a Arte só é Arte quando ela provoca, causa inquietações, quando gera estranhamento. É difícil levar a Arte para a escola, porque não se tem essa aceitação por parte dos alunos e da escola em geral, mesmo sabendo que “o ensino da arte tem se impregnado de reflexão, superando a expressão redutiva e convencional, aprofundando e refinando as emoções, acrescentando outra dimensão cognitiva à educação” (BARBOSA, 1985, p. 25).

Podemos comparar o professor de Artes Visuais, e seu componente, com o sal. O sal tempera o alimento, o sal era usado, e ainda é, para preservar os alimentos, e é usado na medicina caseira, pois ele purifica. Antigamente era utilizado como pagamento de salário, e tem muitas outras utilidades. Assim é o arte/educador: ele dá graça à educação, é ele quem dá o sabor ao aprendizado. Que os professores sejam como o sal, que sejam aqueles que tornam saborosa a busca pelo conhecimento. Como argumenta Barbosa (2003, p. 14): “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.

Falando um pouco sobre os obstáculos encontrados em sala de aula, são vários os fatores que afetam o desenvolvimento do processo educativo, desde problemas neurológicos até, por exemplo, a má alimentação/desnutrição, problemas emocionais, uso de entorpecentes, entre outros. É muito importante que o educador esteja sensível a esse comportamento diferenciado de cada aluno a fim de ajudá-lo nas suas dificuldades de aprendizagem. Mesmo que a dificuldade exista, não é

68

Irene Maria Fernandez Silva Tourinho é bacharel em Música, mestre em Artes pela Universidade de Iowa, (EUA), doutora em Currículo e Instrução pela Universidade de Wisconsin-Madison (EUA) e pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha). É professora titular da Faculdade de Artes Visuais (FAV).

motivo para a falta de interesse pelo estudo por parte do aluno, pois, por mais difícil que seja, é possível buscar determinação para mudar a realidade em que se está inserido; e é aí que a Arte ganha espaço.

A maioria das crianças em vulnerabilidade social apresenta grande interesse pela Arte e suas linguagens (dança, teatro, música e artes visuais). Encontram na arte um 'refúgio', uma maneira de deixar de lado o que acontece de ruim no seio familiar (na maioria das vezes) criando seu novo 'mundo' na folha de papel, nas notas musicais ou na peça de teatro. É através da arte que elas conseguem manifestar seus medos, seus anseios, suas dores. Mesmo que inconscientemente fazem tal escolha, não seria bem uma escolha delas, mas é a Arte quem escolhe, conquista e envolve cada uma delas.

Através da Arte o aluno consegue desenvolver coordenação motora, desenvolvimento do raciocínio lógico, desperta a consciência individual, melhora a dicção, eleva a autoestima dentre muitos outros benefícios. Ana Mae Barbosa (2003, p. 18) coloca algo que realmente deve ser pensado por todos: "Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo".

Esse é o papel da Arte, situar o ser humano nesse mundo, nessa cultura, no lugar que ocupa como arte/educador, e é dever do professor de arte lutar por seu espaço, permitir que a Arte adentre à vida das pessoas, das escolas, até chegar na alma. Fazer a diferença na vida dos educandos, mostrar que é possível "viajar" através da arte, despertando a criatividade e a expressão que existe em cada um.

As dificuldades e problemas enfrentados pelo arte/educador em sala de aula são muitos, mas não se comparam com a magnitude que é ensinar algo a alguém, a alegria sentida de que se está fazendo seu papel com amor e dignidade. Ser educador é avançar as fronteiras, é sonhar acordado, é amar o ser humano e acreditar que é possível mudar a situação na qual se encontram, através da educação.

Por fim, pode-se dizer que a profissão docente exige domínio da área, entendimento do modo como o sujeito aprende, de referenciais

conceituais tanto sobre a especificidade da área que atua quanto das questões sobre a educação e suas estruturas. Vale investir na arte educação como meio de expressão que aguça os sentidos e consequentemente melhora o rendimento dos educandos em todas as disciplinas. Para tudo isso dar certo é necessário que o educador produza conhecimento através da pesquisa e ensine com ousadia. Enfim para a docência se faz necessário experiência e paixão pela profissão, que estão articuladas ao empenho e à dedicação do professor.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação No Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Vários autores)

BOUFLEUER, J. P. **A docência como testemunho da própria aprendizagem**. Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. 1. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006, v. 1, p. 365-377. (Vários autores)

COUTINHO, R. G.; Arteducação produções: dinâmicas de mediação entre a arte e o público. In: **Anais** do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2003, Goiânia. Arte-Educação: culturas do ensinar e culturas do aprender. Goiânia: Federação de Arte Educadores do Brasil, 2003. v. 1. p. 215.

JOHANN, M. R.; Ensino-aprendizagem da *arte da escola*: algumas considerações. In: **Revista Formas e Linguagens**. Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul. –Ijuí: Ed. Unijuí, V.1, p. 229-248, jan.-mar. 2002.

JOHANN, M. R.; RORATTO, L. J. A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. In: **Revista Digital do LAV**, ano IV, n. 7, set. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Bagagens, alfândegas e passageiros. In: DUTRA, Ayrton, Corrêa. **Ensino de artes, múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 237-246.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MARTINS, Miriam Celeste. Texto escrito como memória e ampliação da palestra e da oficina que ministrou no 16º Encontro Nacional da Rede Arte na Escola, em Pelotas (RS), em novembro de 2002.

PALMA FILHO, J. C. Reorganização do Ensino Fundamental - ciclos e progressão continuada: avaliação e perspectivas. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas - ciências e políticas. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. v. único.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 27-34.

Role-playing game como ferramenta de interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa

Ângela Balz⁶⁹

Introdução

Este trabalho discute sobre a importância da interdisciplinaridade dentro da escola, sugerindo os jogos de Role-Playing Game como uma ferramenta a ser utilizada nas aulas de língua inglesa, para desenvolvê-las.

Um trabalho interdisciplinar tem ganhado papel fundamental na busca de uma escola de qualidade. Através desta, é possível que a escola deixe de lado o caráter de disciplinador, mas tente envolver as várias áreas do conhecimento, sem separar saberes que, na maioria das vezes, estão ligados. Um ensino mais contextualizado é fundamental para que o estudante esteja preparado para a vida fora da escola.

Nas aulas de língua inglesa existe uma ferramenta que pode auxiliar os professores a envolver outras matérias nas suas aulas. São os jogos de RPG, que possibilitam criar as mais diversas situações e contextos, utilizando conhecimentos das diversas áreas do saber. Este

⁶⁹ Professora de língua inglesa da rede pública estadual do Rio Grande do Sul; graduada em Letras – Habilitação em língua inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; especialista em Educação Interdisciplinar pela Faculdade Santo Augusto – FAISA.

artigo busca analisar como estes jogos podem auxiliar para que ocorra a interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa.

Interdisciplinaridade na escola

A palavra interdisciplinar tem sua origem no latim, onde *inter* significa ação recíproca, e *disciplinar* diz respeito à disciplina. Interdisciplinar é envolver disciplinas dentro de uma única ação, na qual duas disciplinas sofrem e exercem uma ação uma sobre a outra.

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 60 na Europa, com movimentos estudantis que buscavam um ensino menos fragmentado em disciplinas, que relacionasse a realidade com a aprendizagem, envolvendo contextos sociais, políticos e econômicos. Neste sentido Carlos (2007, p. 01) afirma que a interdisciplinaridade “teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.” Foi neste período que ela chega ao Brasil e começa a influenciar na educação, iniciando na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/71, e mais tarde na Lei n. 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Fazenda (1994) divide a história da interdisciplinaridade em três períodos: o primeiro em 1970, no qual buscavam uma definição filosófica e epistemológica para interdisciplinaridade; o segundo em 1980, no qual o foco era a busca de um método interdisciplinar; e por fim, o terceiro período nos anos 90, que teve seu foco na construção teórica sobre interdisciplinaridade.

Para entender o conceito de interdisciplinar, faz-se necessário compreender o conceito de disciplina. Disciplina é uma forma de organização, que surgiu na antiguidade e mantém suas características até a atualidade, tanto na escola como na Universidade. Cada disciplina define seu objeto de estudo e organiza este para que o aluno o aprenda.

A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos

e metodológicos para seu ensino e avaliação da aprendizagem. (FORTES, 2009, p. 3).

Esse caráter disciplinar da escola, que se segue até os dias de hoje, dificulta a aprendizagem do aluno, pois fragmenta os saberes, não desenvolvendo no estudante a capacidade de fazer conexões entre fatos, conceitos, resolver problemas e ligar situações com soluções possíveis, sem estimular a sua inteligência e o raciocínio lógico (FORTES, 2009, p. 3).

De acordo com Morin (2000. p. 45), as disciplinas como

estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Assim, Morin (2000, p. 43) disserta ainda sobre a fragmentação do ensino: “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”.

O conceito de interdisciplinaridade ainda é muito amplo, pois cada autor interpreta de forma diferente a relação entre disciplinas. Isso acontece porque são várias as formas de realizar um trabalho interdisciplinar dentro da escola. Daí que surgem também os conceitos de multidisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar. Cada um difere-se em alguns aspectos, principalmente na forma como as disciplinas se articulam dentro de cada conceito.

Começemos com a definição de multidisciplinar. Esta acontece quando um tema é trabalhado por todas as disciplinas, contudo, não existe relação entre estas; cada disciplina aborda este tema sem fazer conexão com as outras disciplinas. Neste sentido Carlos define o conceito de multidisciplinaridade:

[...] se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Essa atuação, no

entanto, ainda é muito fragmentada, na medida em que não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas (CARLOS, 2007, p. 2).

Outro conceito é de pluridisciplinaridade. Neste existe uma pequena interação entre as disciplinas, fazendo relação com uma ou duas delas. Porém, a interação é pouca. Não existe muita diferença entre um ensino pluridisciplinar e multidisciplinar, uma vez que, nesses conceitos, as disciplinas continuam utilizando um tema com enfoque voltado ao seu objeto de estudo.

Um ensino transdisciplinar acontece quando as disciplinas deixam de existir. Acontece a interação de todas as disciplinas em um só contexto, sem acontecer nenhum tipo de fragmentação do conhecimento.

Por fim, chegamos à interdisciplinaridade. Este é o conceito que define a relação de duas ou mais disciplinas sobre um determinado tema. Fortes afirma, sobre interdisciplinaridade:

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FORTES, 2009, p. 7).

A interdisciplinaridade traz aspectos positivos para a aprendizagem, quando consegue desfragmentar o ensino, integrando duas ou mais disciplinas na busca da solução de problemas em comum, que são abordados nas diferentes áreas do conhecimento, transformando este assunto em objeto de estudo integrado aos predeterminados anteriormente. Uma aprendizagem interdisciplinar consegue contextualizar as situações de aprendizagem, assim como é a realidade hoje, uma realidade global e não mais apenas local. "A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de

uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor” (FORTES, 2009, p. 8).

O ensino interdisciplinar nas escolas de educação básica está garantido dentro da lei, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que defendem uma aprendizagem contextualizada e integrada entre as diversas disciplinas. Os PCNs defendem três princípios para o ensino: contextualização, interdisciplinaridade e competências e habilidades. Assim, as disciplinas foram organizadas em áreas do conhecimento, para que o trabalho interdisciplinar seja facilitado e realizado com êxito nas escolas (BRASIL, 2000, p. 7). O próprio PCN define a interdisciplinaridade e expõe sua função na escola:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Os PCNs também trazem a interdisciplinaridade na área da linguagem, a qual tem possibilidade de abordar qualquer objeto de estudo interdisciplinarmente. “A proposição de trabalho na área e a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 8).

Para que a escola consiga desenvolver um trabalho interdisciplinar, antes de qualquer coisa, é fundamental que o professor esteja aberto ao diálogo com outras disciplinas. O professor que desenvolve a interdisciplinaridade tem a possibilidade de levar assuntos atuais e contextualizados para suas aulas, tornando-as mais atraentes e motivadoras aos alunos. Sobre este, os PCNs dissertam:

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente

relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade (BRASIL, 2000, p. 22).

Fazenda define as atitudes necessárias a um professor interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

O ensino de uma língua estrangeira, aqui a língua inglesa, é facilitador no processo interdisciplinar. Quando a aprendizagem envolve linguagem, é possível trazer para a sala de aula qualquer assunto, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Os jogos de RPG são facilitadores deste processo, uma vez que utilizam conhecimentos de outras disciplinas para resolverem o problema proposto. Desta maneira, podemos afirmar que os *Role Playing Games* podem ser uma ferramenta nas aulas de língua inglesa para trazer a interdisciplinaridade.

Role-playing game

Os jogos de *Role-Playing Game*, conhecidos também como RPG, são jogos simples, que, na maioria das vezes, não têm ganhadores ou perdedores. Chamados também de jogos de interpretações de papéis, destacam-se dos jogos tradicionais, pois não seguem regras fixas. “Em um jogo de RPG as regras são pouco importantes” (RIYIS, 2004, p. 27). O jogo acontece conforme as decisões dos jogadores. Existe um mestre,

que narra a história, e os outros jogadores são personagens desta, e eles é que decidem como será o desenrolar da história. É um jogo oral, que cria narrativas coletivas. O cenário pode variar, conforme a vontade dos jogadores, que criam e definem seus personagens. “Um *Role-Playing game* é um jogo onde cada participante faz o papel de um personagem, tomando parte em uma aventura imaginária” (JACKSON, 1994, p. 8). Desta maneira, cada participante assume um papel social dentro do jogo, sendo responsável por produzir ficção, juntamente com seu grupo, de forma oral. “O RPG é uma forma específica de atividade, com sentido e função social. O *Role-Playing Game* é um jogo de produzir ficção manifestada oralmente e em grupo” (RODRIGUES, 2004, p. 25).

Dentro dos jogos, encontra-se um mestre. O papel do mestre é de extrema importância para que o jogo tenha sucesso. É ele quem toma a decisão do ambiente em que acontece o jogo, as habilidades de cada personagem e que ações cada personagem pode ter.

Os jogadores, que, normalmente, são 4 a 8 pessoas, assumem o papel de um personagem dentro do jogo. Cada personagem recebe do mestre habilidades, que o ajudam durante a história a alcançar o objetivo final do jogo.

Os jogos de *Role-Playing* têm caráter narrativo. Durante o jogo existe o desenrolar de uma história, que ocorre em um cenário qualquer, com diversas personagens. Não existe um tabuleiro para que o jogo possa ocorrer. Ele é uma produção oral da imaginação dos participantes, produzindo uma narrativa. Assim Rodrigues define os jogos de RPG:

O *Roleplaying Game* é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários “mundos”: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram antes, colocadas em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Os jogos de rpg e o ensino interdisciplinar de língua inglesa

A partir destes jogos de RPG é que surgiram as técnicas de *Role-Playing* didáticas, ou seja, possíveis de usar dentro da sala de aula. Estas técnicas se parecem com a dramatização. Cada aluno recebe um personagem que deve interpretar e, assim comunicar-se, desenvolvendo uma pequena história. Esta ideia da dramatização nas aulas de Língua Inglesa relaciona-se, principalmente, com os jogos teatrais, que não necessitam de um roteiro prévio ou ensaios. Eles apenas determinam alguns fatores relevantes para que o jogo/brincadeira ocorra. Neste sentido, Neves e Santiago afirmam:

De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui: o acordo grupal, a realidade a ser jogada, estabelecida entre os atores e a plateia, e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos *onde* (o ambiente em que se passa a ação), *quem* (os personagens) e *o quê* (as ações dos personagens). Percebe-se a prática do teatro na educação escolar objetivando o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação e ludicidade (NEVES; SANTIAGO, 2010, p. 5).

O *Role-Playing* na sala de aula exige que o professor leve aos alunos situações-problemas em que cada personagem tenha seu ponto de vista e, desta maneira, defenda e se comunique para convencer o colega de sua opinião. Assim, cada aluno precisa usar da sua competência comunicativa na língua, persuadindo ou convencendo o outro personagem. Nesta discussão de ideias e cenários, surge a necessidade do estudante de utilizar todo o seu conhecimento prévio, adquirido nas mais diferentes áreas para resolver a situação. Uma 'batalha', assim como nos jogos tradicionais de RPG (*Dungeons & Dragons*), é travada entre os participantes da encenação. Assim, Rosa afirma:

Role-play é compreendido aqui como um jogo de situações, cotidianas ou absurdas, cujo desenvolvimento deve ser feito

pelo grupo de alunos – que também configuram personagens destes pequenos esquetes. Depois do processo de criação de cena – durante o qual os alunos também prepararão os diálogos que irão apresentar a mesma aos outros membros de um grande grupo (aos alunos da sala de aula) (ROSA, 2008, p. 11).

No RPG educacional, o professor é quem irá fazer o papel de mestre. “[...] o professor será o ‘mestre de jogo’ para um grupo de alunos, em um cenário descrito/criado/adaptado por ele para garantir que o aspecto de conteúdo seja adequadamente tratado na aventura” (RIYIS, 2004, p. 17). Ele é responsável por dividir os personagens na sala de aula, determinando o objetivo do jogo. Para isso, o professor pode usar *cards* ou imagens, e, desta forma, definir as habilidades e metas de todos os personagens.

Os RPG e suas vantagens na educação

Várias são as vantagens de utilizar o RPG na educação, em especial nas aulas de língua inglesa. É possível perceber que os jogos de *Role-Playing Game* podem ajudar os professores a desenvolverem suas aulas interdisciplinarmente, através das mais variadas situações do cotidiano, além de ajudarem no desenvolvimento da habilidade oral, proporcionarem ao aluno momentos para utilizar a língua, de forma prática, motivá-los, e aprenderem a cooperar e socializar como o grupo. Assim, Swink e Buchanan apontam, em seu artigo, uma lista com as vantagens que o RPG pode propiciar dentro de uma aula de língua inglesa:

[...] seguir direções, vocabulário, pesquisa, estudo independente/auto-direcionado, planejamento, tomada/escolha de decisões, exercícios mentais, avaliação, cooperação/interação, criatividade/imaginação, liderança, resolução de problemas, pensamento crítico, predição de consequências, raciocínio espacial/figural, ter outros pontos de vista, fazer perguntas, ética, priorizar, aprendizado interrelacionado e continuidade de aprendizado (SWINK; BUCHANAN, 1994, p. 5).

Destacam-se aqui vários pontos que os Role-Playing Game trazem de vantagens para a educação, dentre eles, a interdisciplinaridade:

Um jogo interdisciplinar

É possível desenvolver, através do RPG em sala de aula, a interdisciplinaridade. Por ser um jogo que oferece a chance de ser jogado em qualquer cenário, com temas e assuntos infinitos, dá ao professor a chance de, por exemplo, em uma aula de língua inglesa utilizar conteúdos de conhecimento dos alunos das mais diferentes matérias, como matemática, geografia, história. Na língua inglesa, o jogo é uma opção para o professor mostrar a cultura dos países falantes de língua inglesa, ao mesmo tempo, em que, pratica estruturas, funções da língua, vocabulário e habilidades orais e de comunicação. Riyis (2004, p. 39), ao definir as vantagens do RPG para a educação, define a interdisciplinaridade como um ponto: “as aventuras são interdisciplinares por excelência, pois, como são uma simulação da vida e a vida é interdisciplinar, a aventura também o é. O jogo, então, estimula essa relação de conteúdos normalmente separados artificialmente. ”

RPG como *input* ou *feedback*

Este jogo pode ser utilizado para apresentar um conteúdo, servindo de *warm-up*. Também, pode ser utilizado durante o estudo de determinadas estruturas ou funções da língua, fazendo papel de atividade de fixação. E, enfim, pode ser usado para encerrar determinado assunto, retomando conteúdos já estudados anteriormente, que podem ser relacionados com os que estão sendo finalizados, fazendo um *feedback*.

Criando contextos e situações reais

O RPG, utilizado dentro de uma sala de aula de língua inglesa, auxilia o aluno a perceber o uso real desta língua. Neste sentido, Phillips (1994, p. 6) afirma que “*Role-Playing activities offer opportunities for real use of the language*”. Ele consegue colocar em prática aquilo que ele aprendeu. Muitas vezes, o aluno não tem a percepção de que esta língua,

essa estrutura ou o vocabulário estudado fazem parte de uma sociedade que a utiliza diariamente, assim como ele utiliza a língua portuguesa. Através de atividades de *Role-Playing Game*, é possível que o aluno note que o que ele estuda tem um uso real. Riyis (2004, p. 39) defende que uma das vantagens do uso do RPG, na educação, é a “aplicação de conceitos em situações práticas do dia a dia”, defendendo que

[...] as aventuras são preparadas de modo a desenvolver algum componente curricular ou tema transversal. De qualquer modo, essa aventura é uma simulação de situação real, onde os conteúdos são apresentados da mesma maneira que são aplicados na prática. Sendo assim, os conceitos adquiridos antes ou durante o jogo são usados em situações práticas simuladas no RPG (RIYIS, 2004, p. 39).

Desenvolvendo habilidades comunicativas

O *Role-Playing Game* é um jogo falado. Esta característica é de extrema importância para o ensino de língua inglesa. A grande dificuldade dos professores de inglês é desenvolver a oralidade com os estudantes, pois, no geral, principalmente adolescentes e adultos, sentem-se envergonhados ou com medo de cometer erros no momento da fala. O RPG, ao ser caracterizado como um jogo oral, é um aliado dos professores da língua inglesa, por facilitar a comunicação. Neste sentido, Silveira (2007, p. 6) diz que “o RPG é uma atividade essencialmente comunicativa. Assim sendo, permite aos alunos que pratiquem conversação”.

Ludicidade nas aulas

Por ter caráter lúdico, o *Role-Playing Game* exerce importante papel dentro da sala de aula, uma vez que o ato de jogar faz parte da formação educacional. O momento do jogo é quando o professor pode apresentar o conteúdo já trabalhado ou o que será estudado, de forma

divertida e criativa, chamando a atenção dos alunos, ficando a critério dele escolher o melhor momento. “O interesse que a criança manifesta, espontaneamente pelo jogo, pode ser aproveitado pela escola, utilizado para algo útil: é possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico” (BROUGÈRE, 1998 p. 54).

Motivação

Ao utilizar-se dos jogos de *Role-Playing Game*, o professor tem uma ferramenta de alto nível motivacional nas suas aulas de língua inglesa. Por ser um jogo, o RPG traz para sala de aula o momento lúdico em que o estudante precisa usar sua criatividade e colocar-se dentro do jogo para que ele aconteça. Existe a relação verdadeira do aluno com o conteúdo estudado, até então. Rocha refere-se à criatividade como um requisito básico ao RPG:

O RPG é uma atividade que exige imaginação e criatividade como requisitos básicos. Exige de seus praticantes um exercício constante de criação[...]. além do processo de criação, que se dá num momento anterior ao jogo propriamente dito, durante a realização do jogo, os participantes se deparam com situações inusitadas, precisam imaginar soluções rápidas, criar alternativas, que podem ser as mais variadas possíveis (ROCHA, 2006, p. 131).

Cooperação, trabalho em equipe e socialização

Os *Role-Playing Game* não têm vencedores individuais ao final do jogo. Para que o jogo tenha êxito, é preciso que todos os jogadores se engajem na disputa e auxiliem para chegar à solução desejada. Pode-se dizer que é um jogo no qual todos ganham; e, conseqüentemente, não há perdedores. É preciso que haja cooperação para que o sucesso seja alcançado. No RPG educacional, é possível desenvolver nos alunos vários

valores importantes, através desta característica do jogo. Os estudantes aprendem a trabalhar em grupo, respeitar a opinião e decisões dos outros igualmente e, finalmente, a cooperar com o todo, para que consigam ser vitoriosos ao final. Riyyis cita estas características como benéficas quando o RPG é usado em sala de aula:

Cooperação – vitória somente através da solução coletiva: como o RPG é um jogo em que, para se vencer, é preciso que o outro jogador também vença, a consciência de que existe esse outro tipo de vitória é desenvolvida com os alunos, que são estimulados a agir dessa forma cooperativa. [...].

Trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa: como o jogo se dá em grupo e sempre há uma tarefa a ser solucionada cooperativamente, o RPG está muito próximo das dinâmicas de treinamento empresarial usadas nos dias atuais, o que o torna importante na escola, pois os alunos são inseridos nos conceitos modernos de trabalho e relações pessoais, que valorizam muito a capacidade de trabalho em grupo (RIYIS, 2004, p. 40).

Considerações finais

A busca por um ensino que contemple a interdisciplinaridade se faz presente na educação atual. A fragmentação da aprendizagem não traz para a sala de aula um ensino contextualizado, dividindo os saberes, que, muitas vezes, precisam estar em conjunto para serem entendidos. Contudo, os professores, na sua grande maioria enfrentam dificuldades para realizar um trabalho interdisciplinar na escola.

O objetivo deste artigo foi estudar e analisar se os jogos de *Role-Playing Game* (RPG) podem ser uma ferramenta para auxiliar os professores de língua inglesa a tornar suas aulas mais interdisciplinares, uma vez que hoje é de extrema importância a contextualização dos assuntos, não somente no âmbito individual, mas como um todo. Assim, foi possível perceber que estes jogos ajudam a desenvolver a interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa, possibilitando aos professores contextualizar diversos conteúdos, envolvendo saberes de outras disciplinas. Além

disso, o jogo traz outras vantagens para a sala de aula como motivação, desenvolvimento das habilidades orais, incentiva o trabalho em equipe e a cooperação, desinibição e permite retomar conteúdos anteriores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. **Revista acadêmica Senac on-line**. 6. ed. set.-nov. 2009. Disponível em <<http://www3.mg.senac.br/Revistasenac/edicoes/Edicao6.htm>>. Acesso em: 13 set. 2014.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Libéria Rodrigues. SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. 2. ed. Campinas, SP.: Editora Papirus, 2010.

PHILLIPS, Brian David. Role-Playing Game in the English as a foreign language classroom. In: **Proceedings**. Taipei: Crane Publishing, 1994.

RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES**: Sistema Inicial para Mestre – Professor lecionarem através de uma estratégia motivadora. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

ROCHA, Mateus Souza. RPG: Jogo e conhecimento: o Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento. Dissertação de mestrado em educação. Programa de Pós Graduação da UNIMEP.. Piracicaba. 2006. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/WABULJNKJFJJ.pdf>. Acesso em: set 2014.

RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROSA, Daniel Christian de Oliveira. **Role-play**: o ponto de vista de alunos de língua estrangeira. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. Porto Alegre – RS.

SILVEIRA, Fabiano da Silva. **RPG na um sala de aula**: criando para ambiente lúdico ao ensino da Língua Inglesa. 2007.

JACKSON, S. GURPS: generic universal role-playing system: modulo básico. São Paulo: Devir, 1994.

SWINK, David F. BUCHANAN, Dale Richard. The Effects of Sociodramatic Goal-Oriented Role Play and Non-Goal-Oriented Role Play on Locus of Control. *In*: PHILLIPS, Brian David. Role-Playing Game in the English as a foreign language classroom. *In*: **Proceedings**. Taipei: Crane Publishing, 1994.

Saúde para escolares mediante a educação física

Eder Menuzzi¹

Introdução

Educação Física é uma expressão que surge no século XVII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, como desenvolvimento pleno da personalidade (BETTI e ZULIANI, 2002, p.73).

Em razão de os jovens na idade escolar raramente apresentarem sintomas associados às doenças degenerativas, tem-se investido muito pouco em sua formação escolar quanto à adoção de hábitos de vida que possam inibir no futuro o aparecimento dessas doenças. O fato de os sintomas provenientes das doenças degenerativas ainda não terem se manifestado nessa fase, não significa que os jovens estejam imunes aos fatores de risco que, na sequência, possam induzir a um estado de morbidez. Muitos sintomas relacionados às doenças degenerativas apresentem período de incubação não inferior a 20-25 anos (GUEDES, 1999).

Embora um bom programa de educação física na escola seja de importância fundamental para a promoção da atividade física, da saúde e do bem-estar, muitos outros fatores podem afetar a participação dos jovens em um estilo de vida fisicamente ativo, prejudicando o correto

desenvolvimento de sua saúde³. Entre outros fatores incluem-se: a cultura, a conscientização, os valores, as crenças, o conhecimento, o ambiente, as atitudes, as habilidades, a mídia, a modelação (seria interessante explicar), a vida social e a influência dos amigos e da família, além da genética e do sistema nervoso central (MATSUDO *et al.*, 2003, p. 111-118).

Convém lembrar que já houve épocas em que os programas de educação física escolar eram vistos com o objetivo de aquisição e manutenção da saúde, no entanto, de forma bastante equivocada e deturpada, na medida em que se preocupavam unicamente com a realização de exercícios físicos sem nenhuma consequência para a formação educacional dos jovens (GUEDES, 1999). Dessa forma, sugere-se que a escola de maneira geral, e a disciplina de educação física em particular, assumam a incumbência de desenvolver programas que levem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas (GUEDES, 1999).

Com o objetivo de discutir estes temas no âmbito da Educação Física Escolar, foram organizadas algumas ideias acerca da educação física escolar, aptidão física, exercício físico, qualidade de vida e saúde, posicionando-os como aspectos centrais, em virtude de considerá-los áreas interligadas e elementos presentes nas representações sociais sobre a educação física e, principalmente, a educação física escolar.

Saúde para escolares mediante a educação física

Assistimos nos últimos 15 anos à ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, “cultura corporal de movimento”) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia (BAGRICHEVSKY, 2005, p.-65-74).

Contudo, ao buscar informações na literatura, verifica-se que esta ênfase no enfoque esportivo oferecido nos programas de educação física escolar não consegue atender, em toda a sua plenitude, às expectativas

dos programas de ensino voltados a uma formação educacional mais efetiva de nossos jovens (GUEDES, 1999).

Nos principais foros do mundo, uma das perguntas básicas é: Por que se deve promover a educação física entre crianças e adolescentes? Dentre muitas outras, as razões mais comumente apontadas são:

- Para promover o bem-estar físico e psicológico durante a adolescência.
- Para promover a atividade física, e assim melhorar a saúde no futuro, e aumentar a probabilidade de o indivíduo continuar ativo na vida adulta.
- Comportamentos estabelecidos durante a infância podem afetar a saúde dos adultos.
- A prevenção a estilos de vida sedentários na infância é melhor do que tentar revertê-los na idade adulto (MATSUDO *et al.*, 2003, p. 111-118).

Assim, até a genética tem seu papel. Peruse *et al.* analisaram 1.610 irmãos que tinham e não tinham relações, e estimaram que a hereditariedade respondia por 29% da atividade física (MATSUDO *et al.*, 2003, p. 111-118).

O esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados ao grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura corporal de movimento (BAGRICHEVSKY, 2005, p. 65-74).

Há muitas produções dirigidas ao público adolescente. Crianças tomam contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto. Informações sobre a relação práticas corporais-saúde estão acessíveis em revistas femininas, jornais, noticiários e documentários de TV, nem sempre com o rigor técnico-científico que seria desejável (BAGRICHEVSKY, 2005, p. 65-74).

A busca por uma melhor qualidade de vida tem sido uma constante na sociedade. Isto tem gerado tentativas de se estabelecer valores para

o nível de qualidade de vida, a partir de indicadores econômicos, taxas de natalidade, mortalidade infantil, expectativa de vida, alfabetização, consumo alimentar, prática de atividade física, entre outros aspectos que traduzem sua complexidade, enredada com questões de ordem social, como meio-ambiente, educação, segurança e promoção da saúde (DEVIDE, 2002, p. 77–84).

Notoriamente as abordagens investigativas sobre saúde, presentes na educação física, ainda privilegiam enfoques que exploram mais os determinantes biológicos, em detrimento dos elementos socioculturais e econômicos intervenientes no processo saúde-doença (BETTI; ZULIANI, 2002). A dimensão exultada nessa tendência hegemônica é a da 'atividade física associada à saúde', compreensão esta, prevalente em boa parte das publicações acadêmicas na área e que busca advogar a existência de uma relação de 'causa e efeito', quase exclusiva, entre 'exercício e saúde'. Em outras palavras, para tais estudos, a saúde poderia ser tomada à priori, como consequência de efeitos fisiológicos (mensuráveis quantitativamente) produzidos pela prática regular de atividades físicas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Mira (2000), também erige questões interessantes e pertinentes acerca das relações imbricadas no binômio exercício físico-saúde. Em seu estudo, argumenta que o anúncio de possíveis efeitos de prevenção e proteção adicional dos exercícios sobre a saúde de pessoas 'ativas' não passa de uma hipótese otimista, pois a interação entre os dois fatores não pode ser compreendida de forma linear e determinista. O autor leva a pensar que seria mais razoável considerar, a grosso modo, que indivíduos 'previamente saudáveis' é que buscam a prática sistemática de atividade física (e não o contrário), uma vez que geralmente possuem aporte nutricional e financeiro e, tempo disponível para tal.

Palma *et al.* (2003) reforçam esse entendimento, ao demonstrar em sua investigação, que a questão da adesão aos exercícios físicos tem um viés específico. O acesso regular aos espaços formais mais especializados para as práticas de exercitação corporal, como as academias de ginástica, por exemplo, é demarcado por algumas características do público frequentador, cujo perfil geral se encaixa nos extratos sociais mais abastados (os quais, por sua vez, representam o percentual minoritário

populacional, se considerarmos a totalidade demográfica da sociedade brasileira).

Portanto, não é equivocado conjecturar que os discursos e iniciativas dos programas de promoção da atividade física, ditos 'para a população' – bombasticamente preconizados em nosso meio – possuem na verdade, alcance e efetividade limitados a um nicho bem restrito da mesma, levando-se em conta as péssimas condições de vida da maior parte dos brasileiros, onde ainda hoje, persevera um quadro estarrecedor de pobreza e iniquidades generalizadas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Devide (2002), identifica em seus estudos sobre o conceito e a construção teórica da saúde e suas relações com a Educação Física, especificamente no campo escolar, duas tendências consideradas por ele importantes e que nas últimas décadas representam duas formas específicas de se interpretar como a Educação Física, na escola, pode contribuir para que alunos possam beneficiar sua saúde. A 'Promoção da Saúde' (Health Promotion) amplia a relação da Educação Física com a Saúde, interpretando a última de forma crítica, reconhecendo seus diversos fatores influenciadores, além da prática de exercícios físicos. Outra tendência, a 'Aptidão Física Relacionada à Saúde (Health Related Fitness)', estabelece uma relação entre a educação física e a saúde pela via da aptidão, priorizando parâmetros fisiológicos.

Estudo realizado com 342 escolares de Jequié, BA, Brasil, sendo 182 meninos e 160 meninas, analisou a aptidão física relacionada à saúde (AFRS), e os resultados encontrados indicaram maior prevalência de meninos e meninas abaixo (19% e 49%, respectivamente) do que acima (3% e 1% respectivamente) dos critérios estabelecidos pela AAHPERD (1988) para indicadores de gordura corporal. Por outro lado, somente 51% dos meninos e 58% das meninas no sentar-e-alcançar; 11% e 7%, respectivamente, no abdominal modificado em um minuto, e 15% e 14%, respectivamente, na corrida/caminhada de nove minutos alcançaram os critérios estabelecidos. Portanto, os resultados sugerem que programas efetivos de intervenção parecem necessários para a promoção de mudanças no estado nutricional e na atividade física habitual de escolares de Jequié (DÓREA *et al.*, 2008).

A atividade física, bem como o envolvimento nas práticas desportivas, como um dos comportamentos sobre o qual o indivíduo detém uma larga margem de controle voluntário, é encarada como produto de um padrão de comportamento. Isso pressupõe que o conceito de saúde bem como a sua vivência sejam transformados em questões de estilos de vida e de bem-estar (GAYA; MARQUES; TANI, 2004).

O papel fundamental da prática desportiva e da atividade física, no conjunto de comportamentos favorecedores de um estilo de vida saudável, resulta do corolário de um acervo informativo suficientemente importante, nos leva a admitir que estilos de vida ativos, em conjugação com outros comportamentos tidos por positivos, podem ser benéficos para a saúde (GAYA; MARQUES; TANI, 2004).

Do ponto de vista teórico os estudos relacionados com a adesão às práticas de atividade física nos jovens, em particular e, na população em geral, conduzem-se segundo dois tipos de perspectivas: a) a que procura enfatizar os efeitos o exercício, da atividade física sobre o organismo humano. Aqui são salientados os efeitos da atividade na aptidão física e espaço físico e mental dos sujeitos. A atividade física é aqui claramente identificada como o fenômeno cujos efeitos se pretendem observar e avaliar. b) a perspectiva que olha a atividade física e o exercício como o resultado final de uma ação e/ou comportamento. Neste caso procura-se verificar quais os seus fatores de influência (determinantes/correlatos) que determinam identificar algumas das características sociodemográficas (GAYA; MARQUES; TANI, 2004).

Estudo realizado aleatoriamente em 16 escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, SP, com 3.845 estudantes do ensino médio do ano de 2006, onde a Inatividade Física foi mensurada com o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ curto) e definida como praticar atividade física moderada e/ou vigorosa por um período menor que 300 minutos por semana, apontou a prevalência geral de Inatividade Física em adolescentes da cidade de São Paulo, que foi de 62,5% (CESCHINI; ANDRADE; OLIVEIRA; ARAÚJO JÚNIOR; MATSUDO, 2009, p. 301-306).

O estilo de vida dos adolescentes como, o uso de tabaco, de bebidas alcoólicas e de tempo diário assistindo à televisão, foi avaliado por uma parte do "Questionário de Avaliação das Condições de saúde,

Nutrição e Atividade Física” (CESCHINI; ANDRADE; OLIVEIRA; ARAÚJO JÚNIOR; MATSUDO, 2009, p. 301-306).

O envolvimento dos adolescentes com atividades físicas estruturadas apresenta relação inversa com o uso de tabaco e bebidas alcoólicas. Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, os dados demonstraram que participar por 5 ou mais dias na semana de atividades físicas de intensidade moderada foi fator de proteção para o consumo de bebidas alcoólicas (CESCHINI; ANDRADE; OLIVEIRA; ARAÚJO JÚNIOR; MATSUDO, 2009, p. 301-306).

Adicionalmente, os dados sobre a contribuição das aulas de educação física na atividade física geral disponível na literatura são insuficientes. Contudo, pesquisas relataram que os jovens participam, cada vez menos, das aulas da educação física; e aqueles engajados têm apresentado baixa participação em atividades de intensidade moderada a vigorosa durante as aulas (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Embora diversos estudos tenham investigado fatores que influenciam a prática de atividades físicas entre os jovens, poucos estudaram a relação entre a atividade física, os comportamentos sedentários e a educação física escolar (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Estudo desenvolvido em 2001/2002, pelo Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPAF/UFSC), foi feito com aproximadamente 6.000 alunos, estudantes de ensino médio dos turnos matutino, vespertino e noturno. Neste estudo foram analisados três desfechos, a saber: prevalência de níveis insuficientes de atividade física moderada a vigorosa, de comportamento sedentário e de ausência nas aulas de educação física. As questões sobre atividades físicas incluíram a prática de esportes e outras atividades de lazer, atividades domésticas, ocupacionais e a forma de deslocamento ativo (caminhar ou pedalar) para a escola ou trabalho (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Os comportamentos de risco analisados nos escolares apresentaram prevalências distintas, com elevada exposição para níveis insuficientes de atividade física (28,5%), ausência nas aulas de educação física (48,6%) e

excesso de comportamento sedentário (38,4%) (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

No Brasil, levantamentos transversais indicaram que a prevalência de adolescentes insuficientemente ativos foi de 58,5% em Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), 55,1% em Londrina (Paraná) e 55,9% em João Pessoa (Paraíba), sendo menor no Rio de Janeiro (39,2%) e em Pelotas (Rio Grande do Sul), com 39%¹⁴. No presente estudo, a prática insuficiente de atividade física não diferiu entre os sexos e as idades, porém foi associada positivamente ao consumo de frutas/verduras e ao turno de estudo (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

A ausência nas aulas de Educação Física foi maior entre os escolares mais velhos e entre aqueles que trabalhavam, e não foi encontrada associação com a prática de atividade física. Sabe-se que a Educação Física escolar é um ambiente favorável para promover mudança de comportamento, no entanto, a dinâmica das aulas tem sido questionada por apresentar um baixo aproveitamento de tempo para a prática apropriada de atividade física (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Acredita-se que a participação na Educação Física contribua para o aumento da atividade física habitual, como evidenciado em programas de intervenção, pesquisas transversais e longitudinais. É importante salientar que a Educação Física Escolar não determina o nível de atividade física, visto que as recomendações sugeridas pelas diretrizes de atividades físicas para adolescentes adotam dois parâmetros que distanciam da realidade da educação física escolar (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Primeiro é preconizado, para esta faixa etária, a realização de atividades de intensidade vigorosa com duração de 20 a 30 minutos ou de pelo menos 60 minutos de intensidade moderada a vigorosa. Segundo, é recomendada uma frequência de 3 (três) ou mais vezes/semana ou ainda de todos os dias. Em contrapartida, as escolas apresentam em sua grade curricular uma, duas ou, às vezes, três aulas de Educação Física por semana, com duração de 40 a 50 minutos (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

Diante desse quadro, a Educação Física Escolar contribui com uma pequena parcela para alcançar a atividade física desejada. Outra problemática é a forma como a Educação Física tem sido contextualizada e aplicada nas escolas, sendo inevitável uma avaliação contínua. Tais discrepâncias sugerem que as atividades de deslocamento, lazer ou de trabalho contribuem mais para que os jovens sejam ativos fisicamente do que as aulas de Educação Física. Contudo, a efetividade demonstrada nos programas de intervenção na escola argumenta de forma sistemática a sustentabilidade, consistência e importância de promover atividade física moderada a vigorosa nas aulas de Educação Física (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200).

A mensuração de atividade física, especialmente em jovens, é desafiadora. Existem evidências de que os dados coletados por questionários concordam apenas parcialmente com aqueles oriundos dos métodos mais diretos, especialmente os acelerômetros (HALLAL *et al.*, 2010, p. 3.035-3.042).

A reduzida participação em aulas de educação física não é um fenômeno isolado em nosso país. Conforme resultados do YRBSS para os Estados Unidos, apenas 55% dos alunos do ensino médio estavam matriculados em aulas de educação física em 2003. Somente 28% destes frequentavam aulas de educação física diariamente (HALLAL *et al.*, 2010, p. 3.035-3.042).

Uma recente revisão sistemática da literatura latino-americana na área de intervenções em atividade física concluiu que a promoção de atividade física no ambiente escolar é altamente recomendada e efetiva. O ambiente físico escolar tem sido alvo de pesquisas recentes. Essa abordagem discute as políticas escolares com relação aos aspectos de oportunidade de equipamentos, espaços físicos adequados, qualidade das aulas de educação física, tipo de construção e comportamento sedentário durante o período escolar (HALLAL *et al.*, 2010, , p. 3.035-3.042).

Para promover a atividade física e a saúde no meio escolar, será preciso atribuir aos comportamentos saudáveis significados e interesse dos jovens. Não teremos um modelo de intervenção que atenda às diferentes culturas e regiões do país, porém é indispensável replicar e divulgar as experiências bem-sucedidas (HALLAL *et al.*, 2010, p. 3.035-3.042).

Conclusão

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar a comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (BETTI; ZULIANI, 2002).

Os resultados sugerem caminhos preventivos diferenciados entre os comportamentos analisados, e estudos futuros poderiam avaliar abordagens de intervenção específicas para aumentar a atividade física, reduzir os comportamentos sedentários, e principalmente, incluir maior frequência de aulas de educação física na semana, no período noturno, além de promover incentivo e formação continuada do corpo docente. Os programas de intervenção somente serão efetivos se houver um entendimento e controle dos fatores que influenciam e determinam a prática de atividade física, a diminuição de comportamento sedentário e a participação na Educação Física Escolar (SILVA; NAHAS; PERES; LOPES, 2009, p. 2.187-2.200,).

Concomitante ao fomento da prática regular de atividade física deve haver a análise do contexto de vida dos sujeitos e subsequente enfrentamento dos determinantes de sua saúde. Contrapõe, assim, a forma prescritivo-normativa com que a atividade física vem sendo 'receitada' aos sujeitos e que este documento reforça, pois concordamos com Carvalho (2009) ao afirmar que somente através de transformações de padrões saudáveis de existência, é que se produz saúde (CARVALHO, 2009, p. 227-236).

Já há bons indícios entre nossos pares de que talvez a Educação Física esteja dando mostras de seu amadurecimento como campo científico e de intervenção, inclusive, em decorrência de uma interrogação mais veemente sobre seu pertencimento exclusivo a um papel majoritário de promotora de atividades físicas, cuja gênese advém do ideário militar de

disciplinamento e controle biopolítico de corpos servis (BAGRICHEVSKY, 2005, p. 65-74). Entende-se que, para poder se reconhecer, efetivamente, como área 'promotora da saúde', a Educação Física precisa incorporar a mudança do próprio conceito de saúde, ressaltando antes de tudo, as inter-relações com a equidade social, postura que, de forma alguma, a fará perder sua especificidade e legitimidade frente às questões do movimento humano (BAGRICHEVSKY, 2005, p. 65-74). Parece sensato que para ocorrer tal avanço, a área precisa expugnar todo o arsenal de discursos e ações pragmáticas moralizantes utilizadas para 'combater o sedentarismo', ideia que se tornou tão cara à área nas últimas décadas (BAGRICHEVSKY, 2005, p. 65-74).

Nessa perspectiva, a função proposta aos professores de educação física é a de incorporarem nova postura frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999).

Referências

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. Os Sentidos da Saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 65-74, jan. /jul. 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano I, Número I, 2002.

CARVALHO, Fabio F. B. deDE., Análise Crítica da Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde na Perspectiva da Educação Física Através do Enfoque Radical de Promoção da Saúde. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 227-236, 2009.

CESCHINI F. L.; ANDRADE D. R.; OLIVEIRA D. C.; ARAUJO JÚNIOR J. F.; MATSUDO, V. K. Prevalence of physical inactivity and associated factors among high school students from state's public schools. **J Pediatr.**, (Rio de Janeiro), v. 85, n. 4, p. 301-306, 2009.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n.2, p. 77-84. maio-ago. 2002.

DÓREA, Valfredo *et al.* Aptidão Física Relacionada a Saúde em Escolares de Jequié, BA, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, – vol. 14, n. 6, nov./dez. 2008.

GAYA, Adroaldo; MARQUES, Antonio; TANI, Go. **Desporto para Crianças e Jovens**: razões e finalidades. Editora da UFRGS, 2004.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a Saúde mediante Programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, jun.1999.

HALLAL, C. Pedro *et al.* Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15 (Supl. 2), p. 3.035-3.042, 2010.

MATSUDO, Victor K. R. *et al.* "Construindo" saúde por meio da atividade física em escolares. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**,. Brasília, v. 11, n. 4, p. 111-118, out. /dez. 2003.

MIRA, C. M. **O declínio de um paradigma**: ensaio crítico sobre a relação de causalidade entre exercício físico e saúde. 2000. Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

PALMA, A.; SALOMÃO, L. C.; NICOLODI, A. G.; CALDAS, A. Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos: comportamento de risco ou vulnerabilidade?. **Revista Movimento**, v. 10, n. 21, p. 83-100, 2003.

SILVA, Samara da Silva; NAHAS, Markus Vinícius; PERES, Karen Glazer; LOPES, Adair da Silva. Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em Santa Catarina, Brasil. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 10, p. 2.187-2.200, out. 2009.

Professar é amar

Elaine M. B. Beppler⁷⁰

É preciso amar, e para tanto, o ser humano precisa ter a capacidade de doar-se. Amor à vida, ao seu semelhante, ao se fazer cotidiano, amar a si. É preciso amar a escola, os alunos que fazem parte da escola. E quando amo, existe um elo que marca um começo. Então, tudo é mais fácil e bonito.

Partindo desta premissa, penso sobre o meu caminho de educadora. Já faz algum tempo que percorro esta estrada e acredito que vivemos momentos preciosos nas formações dos professores. Estamos repensando nosso fazer, compartilhando com os outros o que deu certo e buscando novas alternativas.

Várias formações temos feito. Muito temos estudado, lido. Palestrantes excelentes trocam seus conhecimentos conosco. Ideias, sugestões, troca de saberes. Muito, muito temos tentado compreender. Para que educação afinal?

O ser humano não pode ser só, não tem na sua natureza a concepção de viver solitário. Existimos para viver no mundo com os outros. E para que isto seja possível, precisamos nos educar, precisamos

⁷⁰ Professora estadual licenciada em letras com habilitação em português e inglês e respectivas literaturas pela URI, Santo Ângelo, RS. Pós-graduada "latu senso", especialização em língua portuguesa pela faculdade de ciências e letras Plínio Augusto do Amaral, Amparo, SP. Leciono no Instituto Est. de Educ Prof Osmar Poppe, S. Luiz Gonzaga, no ensino médio politécnico noturno, português, literatura e inglês, (20h) e também Esc. Est. de Ens Fund Reginaldo Krieger, Nova Florida, Dezesesseis de Novembro, disciplinas da área das linguagens, (20h).

da escola. Precisamos de uma escola vibrante, luminosa. Como um farol que chama, que atrai.

E a escola que temos é um farol? Penso que sua luz, às vezes, está fraca. Precisamos urgentemente, realimentar esta chama. Precisamos mudar, inovar, aceitar desafios, buscar novidades, estudar, planejar.

O mundo mudou, as pessoas mudaram e o professor precisa acompanhar esta evolução. É preciso sair do comodismo, da mesmice, da pequenez de ser alguém que só reproduz conceitos sem sentido. Sem ter um contexto com o mundo real. Os nossos alunos, os nossos jovens, não querem mais essa escola obsoleta. Eles merecem o nosso respeito, o nosso amor. Merecem que estudemos, que repensemos o nosso fazer em sala de aula. Temos que desconstruir os nossos velhos modelos. Os conteúdos só podem ser trabalhados quando eles têm sentido, quando eles significam.

Sabemos que a sociedade é cada vez mais individualista, precisamos mais e mais resgatar os valores humanitários positivos. Precisamos enaltecer o respeito às diferenças, à liberdade, à solidariedade. Precisamos todos nós, sermos seres humanos melhores. Precisamos sonhar, pensar que é possível, para que a nossa imaginação nos conduza pela poesia da vida. Como diz Neuza Sorrenti em *A poesia vai à escola* (2013) , precisamos acionar a nossa intuição, imaginação, inteligência, sensibilidade. Ela também diz que precisamos criar um clima capaz de assegurar um trabalho com resultados positivos. Que o entusiasmo do professor é fundamental para que ocorra uma troca de saberes.

É muito importante salientar também, que o que constitui o professor é a leitura, conforme disse-nos a professora palestrante Maria Regina Johann, no nosso 3º encontro do GT da Área das Linguagens. Precisamos nos alimentar de boas informações, de leituras diversas, de beber em boas fontes e textos. A nossa falta de repertório equivale a não termos matéria-prima, a termos pouca leitura. Somos um veículo de informações ambulante. E devemos dar exemplo para o nosso aluno. Somos referência, precisamos ser, precisamos dar nosso testemunho.

E dar também o nosso testemunho de que ler é fascinante, é prazeroso. Acredito que o professor que carrega consigo algum tipo de leitura, instiga a curiosidade do aluno. Conquistá-los é a primeira tarefa,

mostrar a capa, sugerir algo do que se está lendo...Como diz Lílian Maria Ghiuro Passarelli, em *Ensino e correção na produção de textos escolares* (2013), a postura e coerência com a prática exercida deve nortear o educador.

E para escrever um bom texto, é preciso romper com a ideia de dom, revelando que, pelo contrário, o ato de escrever exige esforço, suor, trabalho. Diz ainda Lílian Passarelli: “as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas, e às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório”.

E o professor precisa conquistar, acompanhar, observar, orientar. Devemos ser o agente facilitador do ensino da escrita, propiciar uma espécie de autoconfiança no aluno. É como um jogo, no qual é preciso uma certa “imaginação”, a transformação de imagens, da realidade, de dar um aspecto lúdico ao ato de escrever. E esquecer do ritmo da pressa, da quantidade. Escrever exige calma, paciência, elaboração, esquecer da pressa.

É tempo de pensar que os tempos são outros. Apenas outros. A sociedade precisa de seres criativos, que saibam fazer o uso da sua imaginação, e não de pessoas que apenas executam, reproduzem, com pouca vontade própria, dominados pelo comodismo. É preciso ser livre, aprender para as necessidades práticas da vida diária.

É tempo de pensar que o currículo precisa ser sensível às questões da tecnologia. Pensar numa aula boa é repensar minha prática pedagógica. Gostar de ser professora é gostar do mundo, é gostar do ser humano. Acredito que uma pessoa inteligente sabe que a vida apresenta desafios, dificuldades. Como diz o escritor Milan Kundera, é insustentável a leveza do ser, a felicidade permanente.

Cito algumas práticas simples, em sala de aula, que se mostraram prazerosas. Iniciei a aula com o conto de Simões Lopes Neto, “A Salamanka do Jarau”. Fui lendo com interpretação, entonação adequada, mas não terminei a história. Na próxima aula, com o *tablet* que ganhamos do governo do estado, assistimos um vídeo curtinho, do referido conto, em nova versão. Então eu trouxe o livro *Contos Gauchescos*, do Lopes Neto, e eles foram lendo e repassavam ao colega, assim que tinham concluído a leitura em casa. Depois, na aula de Artes, desenhamos a “lagartixa encantada”.

Em outra aula de Artes, realizamos um passeio pelo pátio da escola. No nosso cotidiano muitas vezes olhamos e não “vemos”. Essa era a proposta: perseguir uma imagem, especial para cada um, fotografar com o seu celular e depois desenhá-la, arranjando-a com detalhes singulares. Eles adoraram....

Muitas práticas boas são feitas pelos professores. Muitos colegas ministram aulas interessantes, que os alunos gostam. Estes comentam com os professores. São aulas simples, porém aulas que “prendem” o aluno. Mas também acontecem muitas aulas não tão boas por colegas que não se “esforçam tanto” para conseguir resultados positivos. São as aulas “enjoadas”, como dizem os alunos.

É importantíssimo, no meu ponto de vista, que o professor planeje suas aulas, que tenha um Diário de Bordo. Que seja sensível ao momento da sua aula e que a adapte. Que no seu fazer, demonstre gostar do seu trabalho. Que seja “firme” na sua fala, no sentido de não se contradizer, que seja exemplo, que demonstre carinho pelo aluno.

Quero relatar outra aula bonita que acontece com meus alunos do Politécnico Noturno. A nossa aula de leitura semanal. É simples, mas funciona. Fizemos uma lista de sugestão de livros, que partiu deles. Então, numa caixa bonita, da turma, colocamos diversos títulos. A leitura é feita na sala de aula, e quem tem tempo, retira o livro para levar e continuar em casa. Os demais, continuam o mesmo livro na próxima aula. A professora lê também. E dá certo. Às vezes, um ou outro tenta “quebrar” o clima. Mas aí a professora fala firme, os colegas pedem silêncio e a magia da leitura continua. Na avaliação da leitura, fizemos uma roda de conversa, com o microfone. Ah, foi lindo demais. Emocionei-me....

Para concluir este relato, afirmo creditar que o ensino Politécnico e a Formação dos professores são um ganho real de melhoria na educação. É mais verdadeiro, mais interessante, e o aluno sabe que precisa fazer sua parte. Ele está ciente de que está sendo avaliado em todos os sentidos. Ir na “carona” do colega de maneira irresponsável, sem fazer a sua parte, nesta maneira de estudar, não dá mais certo. E eles, na grande maioria, estão gostando. Eu, professora Elaine, também ministro aulas mais vivas, melhores. E assim, posso dizer, com convicção, que gosto muito mais da minha profissão de educadora.

Referências

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**. PNBE do professor, 2013.

PASSARELLI, Lílian M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. PNBE do professor, 2013.

KUNDERA, MILAN. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos**. 9. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. (Col. Província)

Projeto interdisciplinar - artes visuais na escola: a importância da práxis em ateliê, olhando o processo de criação e sua origem

Ezildinha Leonir Batista Ourique⁷¹

Introdução

A ideia de aprofundar o conhecimento nesse referencial visa, não só a redimensionar e valorizar o que está sendo produzido no ensino da arte, mas também a dar importância à função que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde a antiguidade, constituindo-se num dos fatores essenciais do processo de humanização da sociedade.

No mundo contemporâneo, cada vez mais as crianças e adolescentes, pressionados pelas exigências atuais e bombardeados por informações e embora excluídos de conhecimentos e dos processos tecnológicos exigidos pela era da globalização, precisam exercer múltiplas funções.

Assim, a metodologia empregada permitirá destacar as possibilidades reais da arte como disciplina no ambiente institucional, além de possibilitar a observação das várias etapas de trabalho fora da sala

⁷¹ Professora de Artes na E. E. E. José Adolfo Meister-Caibaté. Licenciada em Desenho e Plástica- Bacharelado-UFSM-R/S. Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação- Universidade Autônoma de Assunção e Universidade Tecnológica Intercontinental. E-mail: ezourique@yahoo.com.br.

comum de aula. Vivenciando-se, dessa forma, momentos estimulantes de apreciação estética, pela leitura de imagens e de criação artística.

A fim de otimizar os resultados, considerando a realidade da comunidade de que fazem parte os alunos, optou-se por uma abordagem qualitativa realizada por meio de pesquisa a partir de um estudo de caso. Com a argumentação anteriormente desenvolvida e visando a não negligenciar o horizonte maior, fruto das nossas inquietações.

No espaço da pesquisa qualitativa, a área temática está adequada às expectativas, na medida em que apresenta características tais como amplitude metodológica no tratamento dos dados, permitindo os ajustes necessários ao desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa tem como instrumentos para a coleta de dados: o questionário, o portfólio, o registro de frequência dos alunos e o diário de campo.

O papel do professor é o de mediador. A visão do professor como mediador, segundo Vygotsky (1992), abre um leque de possibilidades de intercâmbio e de encontro entre as pessoas, apontando para a necessidade do conhecimento comum em todas as culturas.

Outro aspecto importante está na oportunidade de experiência que a arte oferece, projetando vivências, sensações íntimas e enfoques estéticos da realidade.

A Arte pode ser compreendida como um dos mais válidos recursos para expressar ideias e sentimentos em determinados momentos da vida humana.

Através da Interdisciplinaridade do projeto, trabalharemos com as disciplinas de artes, geografia, história, língua portuguesa e educação física.

O problema que desencadeou o presente projeto é: o trabalho com Artes Visuais na escola baseia-se na práxis educativa que alia teoria e prática no processo de criação ou ainda está ancorado no mero “fazer artístico”?

Desenvolvimento

Cumprе salientar que a presença do componente curricular Arte nas escolas segue determinações de exigências legais, conforme encontra-se disposto no Art. 26, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que tornou o seu ensino obrigatório na Educação Básica, a partir de 1996.

Assim, a Arte passou a fazer parte da grade curricular das escolas em igualdade com os demais componentes curriculares. Infelizmente, pode-se afirmar, conforme a múltipla e variada literatura, que a Arte ainda persiste em ser rotulada como “enfeite” e sofre descasos de muitos gestores educacionais, educadores, famílias e sociedade. Diante disso, considerou-se necessário realizar um projeto sobre o tratamento, que o ensino de Arte vem recebendo no Ensino Fundamental, particularizando aspectos relevantes como sua importância, sua linguagem, o conhecimento que proporciona de maneira interdisciplinar e as funções superiores que desenvolve.

Com base nessas afirmações e a partir da necessidade de relacionar teoria e prática em busca de resultados positivos no desempenho do aluno, foi elaborada a temática: *Artes visuais na escola: a importância da práxis em ateliê, olhando o processo de criação e sua origem*.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre a importância da Arte na escola, no entanto discute-se e refere-se em intensidade menor sobre como ocorre a práxis artística em Artes Visuais, no mesmo cenário.

Ao eleger os autores Gardner e Vygotsky esses autores como base na argumentação teórica e discuti-los é com a intenção de buscar um encaminhamento para o rumo que as discussões neste estudo deverão tomar.

Gardner (2000) afirma que o desenvolvimento humano é baseado nas inteligências musical, corporal e sinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial (onde estão as Artes Visuais), interpessoal e intrapessoal.

Estas inteligências estão presentes nas diferentes manifestações artísticas, respeitando as diferenças individuais, onde cada pessoa

apresenta uma das inteligências como prioritária, norteando suas descobertas e redescobertas.

Segundo Gardner (1999) o desenvolvimento da criatividade na criança, no adolescente e mesmo no adulto, por meio da livre expressão, é imprescindível. Seu desenvolvimento criativo limita atitudes maléficas no processo intelectual, moral e psicológico. Assim, as práticas artísticas e estéticas em arte favorecem a formação da identidade e de uma nova cidadania do aluno, solidificando a consciência de uma sociedade multicultural que evidencie a diversidade de crenças e de valores. Portanto, faz-se necessário contextualizar a arte na escola como conhecimento e vivência da cultura dos alunos.

Como toda atividade humana, a atividade prática que se manifesta pelo trabalho humano, na criação artística ou na práxis artística, é uma atividade adequada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança até a adolescência. O que caracteriza a atividade prática é o caráter real e objetivo da matéria-prima sobre a qual se age, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação.

Este projeto propõe discutir algumas implicações pedagógicas interdisciplinares que envolvem a apropriação do processo criativo em artes, especificamente em artes visuais, no âmbito da escola, num espaço de ateliê.

Gardner (1999), ao propor nova compreensão da inteligência humana a partir de uma visão mais abrangente das possibilidades cognitivas e criativas do homem, indicou um caminho e um modelo teórico e metodológico para esta investigação.

Em nosso mundo contemporâneo, cada vez mais as crianças e adolescentes, pressionados pelas exigências atuais, bombardeados por informações e embora excluídos de conhecimentos e dos processos tecnológicos exigidos pela era da globalização, precisam exercer múltiplas funções.

Tudo isso acarreta uma aceleração crescente para o indivíduo, o que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, culminando num

processo de desintegração social. Deste modo, aliena-se de si e de seu trabalho e, principalmente, de suas possibilidades de criar e concretizar conteúdos mais humanos em sua vida.

Assim, o desenvolvimento da criatividade tornou-se algo imprescindível ao cidadão desde sua infância e que pode, nesse período, ser suscitado por meio da prática em artes visuais.

Este projeto é relevante pelo fato de a Arte Visual ter enorme importância na vida escolar, pois permitirá aos alunos, no seu cotidiano, construir o conhecimento. Entre tantos saberes, também é necessário conhecer “os saberes disciplinares” tão enfatizados segundo Gauthier (1999) no processo educativo em artes, possibilitado pela práxis em ateliê escolar, mas é preciso considerar como saber também os saberes pedagógicos para se dar o processo de ensino interdisciplinar.

Em quase todos os países do mundo já há compreensão de que o educando, por meio da expressão artística livre, transcende as categorias restritas da educação.

Observa-se, no entanto, que em muitas escolas, a arte é vista com certo descaso por muitos educadores, por gestores escolares, no sentido de que ela não necessita de maior carga horária por ser uma área vista “apenas” como expressão deliberada, como se não tivesse saberes próprios. Por outro lado, em outras escolas as interferências são positivas, pois de forma contrária à posição acima, defendem a carga horária igual à de outras disciplinas.

Alguns pretendem fazer uma intervenção mais acentuada ainda na igualdade da disciplina artes visuais com as demais, na educação escolar, pela vivência com arte na escola de forma interdisciplinar.

Apesar de a Arte já estar mais fortalecida em alguns espaços escolares, pela qualidade das intervenções, e em patamar de igualdade com as demais disciplinas, ainda é urgente que se proponham mudanças nos valores e conceitos, práticas da arte e de suas linguagens, vivências e conhecimentos nas escolas e comunidades diversas.

Compreender a arte como linguagem e conhecimento, superando o mero fazer, é a nossa intenção. Por isso, justifica-se este estudo, destacando-se nele a importância da práxis em ateliê numa relação

teórico/prática. Interessa-nos, sobretudo, obter a compreensão teórica e a sua interconexão com o prático, gesto da práxis, mas de forma consciente, do fazer consciente, do fazer artístico.

É preciso ressaltar o fato de que a criação infantil no Ateliê de Artes Visuais ocorre por meio de determinadas condições, em que a interação entre o professor e aluno é de enorme importância.

Considerando que cada criança tem a sua significação e sensibilidade pessoal, o incentivo para a criação e elaboração artística exige do professor conhecimento das técnicas e histórias da arte, para valorização da produção artística infantil, como genuína manifestação desse ser e de sua vivência em seu contexto social.

Enfocamos o desenvolvimento da criatividade e de processo de criação em arte para que as crianças possam ser indivíduos singulares, com conhecimento artístico, visando à realização em suas vidas profissionais, independentemente das escolhas pessoais.

Além disso, Vygotsky (*apud* RIVIÈRE, 1985) revela que o ser singular (uno mesmo), consciente e capaz de atividade voluntária, é o resultado do desdobramento permitido pela relação com os outros. E, por meio da convergência de duas linhas de desenvolvimento, linguagem e atividade prática, acontece o desenvolvimento intelectual.

Gardner (1999), afirma que a idade dourada da criatividade são os anos pré-escolares. Mas, à medida que esses anos passam, parece que uma forma de “corrupção” toma conta e a maioria dos alunos amadurece, ficando, porém, artisticamente atrofiados, porque se embota a sua criatividade, exigindo a reprodução e cópias em arte.

Nesse período, bem como em toda a infância, torna-se muito importante a prática em um ateliê de Artes Visuais, onde a criança, ao conhecer e dominar diversos símbolos da cultura, tem necessidade existencial de expressão e criação como forma de conhecimento. Desenvolve-se, desse modo, a práxis, isto é a possibilidade de a criança conhecer, apreciar e criar em arte, numa relação permanente de ações (fazer artístico) e de reflexão (conhecimento crítico) das Artes Visuais escolares, num espaço de ateliê, capaz de estimular a criatividade, pois os espaços oferecidos pela escola para a criação em Artes Visuais não são apropriados. Isso exige, portanto, um espaço de ateliê, livre para criar.

Considerações finais

A fim de otimizar os resultados da pesquisa, considerando a realidade da comunidade da qual fazem parte os alunos, optou-se por uma abordagem qualitativa realizada por meio de pesquisa a partir de um estudo de caso. Com a argumentação anteriormente desenvolvida e visando não negligenciar o horizonte maior, fruto das inquietações desta pesquisadora, propôs-se a Práxis Artística do Ateliê de Artes Visuais, como área temática. No espaço da pesquisa qualitativa, a área temática está adequada às expectativas, na medida em que apresenta características tais como amplitude metodológica no tratamento dos dados, permitindo os ajustes necessários ao desenvolvimento do trabalho.

Faz-se necessário salientar as observações ao longo de anos de atuação em escola particular e pública no ensino de Artes Visuais, levando em consideração o procedimento de profissionais da educação, de gestores educacionais e de pedagogos, que, para desapontamento dos que trabalham com Arte, as enxergam como um componente curricular sem maiores responsabilidades.

A Escola Construtivista, desde os anos 1990 até os dias atuais, é a solidificação desse novo paradigma no ensino da Arte, que tem a formação estética como objetivo primordial. Nesse contexto, o aluno assume fundamental importância, já que não é mais o professor que detém o conhecimento, pois este é construído juntamente com o aluno ao longo do curso escolar.

Dessa intermediação do conhecimento subjetivo no fazer artístico, recorremos a Gardner para melhor explicar esse pensamento.

Ele salienta que as artes têm sua origem evolutiva nas primeiras categorias generalizadas, que o homem primitivo extrai, ou melhor, constrói, a partir de sua experiência e transforma nos fundamentos de sua linguagem, mitos e rituais. Elas representam as tentativas de os homens controlarem os elementos dessas experiências, de dar significados às suas vidas privadas e sociais, de correlacionar a consciência subjetiva com os objetos materiais (GARDNER, 1999, p. 53).

Para que a realização deste estudo fosse possível, visitamos vários autores, enfim, buscamos muitas contribuições. Porém consideramos ser interessante destacar a presença marcante de Gardner e Vygotsky.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **História de Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, Porto Alegre: Perspectiva, Fundação Iochpe, 1991.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

GARDNER, Howard. **Arte Mente e Cérebro: Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

RIVIÈRE, A. La psicologia de Vygotski. Madrid: Aprendizaje Visor, 1985.

O papel da arte no aprendizado de crianças em vulnerabilidade social

Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar⁷²

Esta reflexão aborda o papel da Arte no aprendizado de crianças em vulnerabilidade social, alguns obstáculos no seu processo de aprendizagem, bem como as contribuições da Arte na promoção de efeitos positivos na vida escolar dessas crianças. Destaca também algumas dificuldades sentidas pelos educadores no meio escolar onde estes educandos estão inseridos. O estudo trata estas questões tendo como principais referências teóricas Miriam Celeste Martins, Maria Regina Johann, Rosa Iavelberg, Ana Mae Barbosa, José Pedro Boufleuer, entre outros.

Refletindo sobre o lugar que a Arte ocupa em nossas escolas a professora Maria Regina Johann⁷³ (2002 p. 230,231,) observa que: " [...] o objetivo do Ensino da Arte não é o de produzir artistas, nem obras de Arte [...] mas sim, o de proporcionar vivências artísticas e estéticas, em que a Arte seja tratada como cultura artística, linguagem específica e campo de sentidos [...]." Tem-se grande dificuldade de separar o que é arte do artista e arte da escola, o "proporcionar vivências" está muitas

⁷² Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar, licenciada em Artes Visuais pela UNIJUÍ, arte-educadora na Escola Estadual De Ensino Fundamental Luiz Fogliatto e Escola Estadual De Ensino Médio Emil Glitz. Contato: luciararoratto@yahoo.com.br.

⁷³ Maria Regina Johann possui graduação em Educação Artística pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995), especialização em Metodologia do Ensino de Arte (1998) e mestrado em Educação Nas Ciências pela UNIJUÍ (2001). Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ.

vezes sendo esquecido e deixado de lado em sala de aula. A arte como disciplina perde o significado se trabalhada de forma descontextualizada ou apenas com atividade que busca a reprodução de obras e repetições de modelos prontos a fim de imitar fielmente o objeto/modelo; esse tipo de atividade “poda” o desenvolvimento da criatividade do educando.

Proporcionar ao educando novas experiências com a arte contemporânea, algo tão maravilhoso de se ensinar, e tão acessível. Hoje o acesso tanto na internet como nas Salas de Exposições, Bienais e Museus está mais próximo da escola. É tão bom proporcionar aos alunos que entrem em contato com a arte que está sendo exposta por aí, conhecendo artistas novos, contemporâneos, da mesma cidade ou da região, e não só mostrar as imagens em livros ou cópias preto e branco. Levá-los para fora da sala de aula, a fim de ampliar seus olhares e proporcionar novas vivências.

É preciso compreender que a Arte é essencial na educação de uma criança, pois é através dela que o ser humano se ressignifica, que conhece a sua história por meio dos tempos, que se constitui como ser humano. Fica claro nas palavras de Ana Mae Barbosa⁷⁴:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2003, p. 17-8).

Miriam Celeste Martins⁷⁵ define bem o componente de Artes quando problematiza que:

[...] cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para

⁷⁴ Ana Mae Barbosa é arte-educadora, pioneira no desenvolvimento da arte-educação, criadora da proposta triangular.

⁷⁵ Miriam Celeste Martins é professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (1970), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999).

construir sutis mutações ou explodir com sua materialidade... Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão da profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade também surrealista ou na economia minimalista. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às idéias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas (MARTINS, 2002 b, p. 54).

Só quem tem um olhar sensível para com a Arte consegue compreender a força de expressão de um trabalho artístico, afinal o que se vê não é uma simples pintura, escultura, vídeo arte, mas sim a expressão de sentimentos, histórias de vida, pessoas rasgando seus corações, expondo a sua intimidade, enfim, se comunicando.

É necessário que o educador dê espaço para que o educando se expresse durante as aulas. Um olhar dotado de sensibilidade para cada um é o que Martins (2002a. n.p.) indica, quando diz que "Cada um deles tem algo a dizer, tem algo a expressar e para isso a linguagem da arte, apreendida e aprendida com seus códigos, sua maneira singular de expressar viabilizada pela imaginação criadora e pela percepção estética precisa ganhar um espaço de recriação inquieta em cada mestre". Quando o educador tem este 'olhar inquieto', que compreende o que cada um quer expressar com determinada linguagem artística, ele obtém êxito na sua tarefa como arte educador, porque mais importante do que o educando ter realizado a tarefa proposta pelo educador é o envolvimento que este demonstra ao realizar determinada atividade, se se permitiu viver a essência no momento do processo criativo.

O educador de hoje deve ser pesquisador, e ser pesquisador é inovar. Mostrar ao educando que o que ele viu é pouco, muito pouco comparado ao que o vasto mundo da arte apresenta todos os dias. É importante que o educando saiba relacionar tudo o que for ensinado em sala de aula com suas experiências cotidianas, pois qualquer pessoa

aprende com mais facilidade quando se tem exemplos nos quais ela possa comparar com seu dia a dia.

A pesquisa é fundamental em todas as áreas de conhecimento, principalmente dentro da escola. Segundo Boufleuer⁷⁶ (2006 p. 373): “Pode-se dizer que todo professor e todo aluno devem se tornar pesquisadores para poderem se constituir em aprendentes”. Para aprender é necessário que haja pesquisa, sede por conhecimento, por novas aprendizagens. O aluno e o professor que pesquisam estão em constante busca por novas experiências que se transformam em elementos de reflexão e potencialmente qualificação de suas tarefas. Para melhor compreender isso, pode-se comparar o ato de pesquisar com uma viagem por mundos antes não descobertos, e nessa viagem o turista leva consigo a sua bagagem, tudo o que possui de mais importante; afinal é o que se carrega quando se vai viajar para algum lugar. O que acontece, é que na volta dessa viagem, o turista ao arrumar sua mala, nota que ela está mais cheia, já não cabe mais o que ele trouxe, logo ele percebe que precisará de uma mala nova, e maior. É assim quando as pessoas se lançam para descobrir o novo: voltam tão cheias, que transbordam, atingindo com sua bagagem (conhecimento) as pessoas que estão ao seu redor. Não querem guardar esse conhecimento para si, abrem então a mala e começam a tirar de dentro dela o que adquiriram durante a viagem. O professor por muitas vezes faz o papel do turista, que ao chegar (em sala de aula) de sua viagem abre sua bagagem para os alunos, e ambos, ao se encontrarem, trocam um pouco de sua bagagem um com o outro. É desta forma que se constitui o aprendizado, tanto do educador como do educando, através da pesquisa.

Rejane Coutinho⁷⁷ (2003 p. 156) diz que “[...] é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos. ” Coutinho acrescenta ainda que:

⁷⁶ José Pedro Boufleuer compõe o corpo docente da UNIJUÍ, é licenciado em Filosofia e Estudos Sociais, é mestre em Educação, atua em diferentes áreas do saber, como por exemplo: Filosofia, História da Educação e Sociologia.

⁷⁷ Rejane Galvão Coutinho é doutora em Artes pela USP. Atualmente é professor assistente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte Educação, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de arte educadores, projetos de mediação cultural e ação educativa.

O professor precisa de tempo e de recursos para pesquisa. O professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa se conectar às redes de informação. Precisa buscar o conhecimento junto com seus alunos aonde ele se encontra (COUTINHO, 2003, p. 158).

Para o educador se tornar pesquisador é fundamental que exista um lugar no qual ele possa ir, para estudar sobre artistas e obras, pesquisar a arte contemporânea, para fruir uma boa exposição, para que ele possa visitar este local incessantemente a fim de ter intimidade com o que ele ensina, levar seus alunos a visitar exposições, mostrar arte para eles, Barbosa observa que:

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora (BARBOSA, 2003, p. 14).

O educador só consegue adentrar a vida de seus alunos com determinado conteúdo se ele próprio já se deixou tocar por determinado assunto, Paulo Freire (*apud* Boufleuer, 2006, p. 376), afirma que:

Do educador se requer que tenha aprendido antes. Não há como dar testemunho de algo que não se aprendeu, de algo que apenas se copiou. É nesse sentido que se propõe a pesquisa como princípio educativo, princípio que deve ser adotado, acima de tudo, pelo professor com vistas à construção de sua aprendizagem [...].

Para que os estudantes se interessem pelo conteúdo, é fundamental que eles conheçam a história do aprendizado de seu professor com aquela área do conhecimento. Eles precisam ver nos olhos do educador um brilho especial quando este fala sobre tal assunto. Como um testemunho de vida, o educador, ao ministrar sua aula, dá testemunho de si, de seu

comportamento perante determinado conteúdo curricular. Boufleuer (2006, p. 375), destaca sobre o testemunho do professor:

Testemunho é algo que se dá sem que se tenha um controle sobre seu efeito no outro. Algo parecido ocorre no ato pedagógico, em que o efeito da aprendizagem não é controlável externamente pelo outro, já que aprender implica percepção de sentidos só possíveis de elaboração em perspectiva própria e original (BOUFLEUER, 2006, p. 375).

O professor não tem como controlar o que seu testemunho causará em seus alunos. Sabe-se que 'toda palavra dita nunca volta vazia', daí a importância de insistir com os estudantes. Muitas vezes parecerá que eles não estão entendendo nada que o educador está ensinando, mas é porque eles precisam de um tempo para "digerir" isso dentro de si, para mais tarde mostrarem os resultados.

Para Rosa Iavelberg⁷⁸ (2003 p. 53) "A formação educacional é ampla, pois envolve conhecer não só a criança e seu desenvolvimento, como também teorias que dão suporte à prática de ensino e aprendizagem e de didáticas específicas, conexões com uma didática geral." O educador, além de dar conta do conteúdo a ser ensinado, também precisa se permitir conhecer a realidade em que vivem seus alunos, para ter conhecimento das atitudes a serem tomadas em certas ocasiões. Por conviver diariamente com os alunos o professor é capaz de perceber mudanças psicológicas, físicas e psíquicas, mudanças estas que afetam o rendimento do aluno. Logo, conhecer teorias que servem como base na prática educativa é necessário. Para isso o profissional deve estar em constante pesquisa e formação continuada, como completa Iavelberg (2003 p. 52): "Todo professor deve conquistar autonomia progressivamente a fim de sentir-se capaz de buscar o aprimoramento de seus conceitos e pesquisar por si mesmo [...]." O professor pesquisador é aquele que não espera alguém convocá-lo ou convidá-lo para participar de cursos ou seminários, ele mesmo por si só busca conhecimento, e também suporte junto à direção

⁷⁸ Rosa Iavelberg. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2000). Especialização em arte-educação I e II na Escola de Comunicações e Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1989).

para que sejam encaminhados alunos com dificuldades a profissionais capacitados. O professor deve ser 'estudante' em todo tempo, buscar sempre novos conhecimentos para aprimorar a prática e a didática.

O docente, hoje, é muito mais que um transmissor de teorias, conceitos e técnicas. O papel do professor é muito mais que apenas dar seu conteúdo e ir embora, pois, hoje, ele precisa ir além. Conforme menciona o professor Boufleuer (2006, p. 374), "Os conceitos ou conteúdos de ensino já não podem ser simplesmente transmitidos, mas devem ser percebidos em sua razão de ser e em relação às experiências e aos sentidos que os aprendentes já possuem." Ou seja, o educador não passa o que sabe ao aluno, é o próprio educando que deve se apropriar do conhecimento, perceber os conceitos na essência e trazer para suas experiências, relacionando estes conteúdos com os que já conhece. O professor não transmite informação porque:

Informação é, por exemplo, o que encontramos em uma biblioteca, numa banca de revistas, num telejornal ou num terminal de internet. Tão somente oferecer ou transmitir informações não pode ser o trabalho da escola. Embora trabalhando com informações, o resultado do trabalho escolar deve ser o conhecimento, o qual só existe encarnado, isto é só aparece em sujeitos, que constroem necessariamente em perspectiva própria. (BOUFLEUER, 2006, p. 374-75)

As pessoas sabem onde buscar informações quando necessitam, como menciona o autor, pois a informação é encontrada na rede de internet, em jornais, revistas, programas de TV... Já o trabalho do professor não é fácil, não se resume em transferir conceitos e teorias. Ele não é aquele que dá tudo pronto, ele colabora com seu conteúdo curricular para que o conhecimento seja construído pelo próprio educando, dia após dia, refletindo acerca do que foi discutido em aula para que, a partir daí, com empenho e dedicação, revelando suas ideias e opiniões, ele venha a formar seus próprios conceitos. Desta maneira, o ensino terá sentido, quando o aluno, tocado por seu mestre, sair em busca da formação do seu caráter, recolhendo para si o que existe de bom; e o processo de aprendizagem ganhará valor.

É difícil aceitar o que acontece com o ensino das Artes em nossas escolas, para que alguns de nossos educandos estejam em sala de aula presentes só de corpo. Talvez em outras disciplinas aconteça o mesmo, e o problema não está na Arte. Miriam Celeste Martins⁷⁹ afirma que “Limites precisam ser vencidos para que o ensino de arte possa ser recriado, fortalecendo atitudes e a construção de conceitos” (MARTINS, 2002a).

Ser docente é um desafio, lecionar Artes Visuais, mais ainda. Essa área do conhecimento é pouco valorizada e mal compreendida por muitas pessoas. O professor João Cardoso Palma Filho⁸⁰ nos explica como as Artes Visuais são vistas por algumas pessoas:

Geralmente a Arte é tratada como uma atividade complementar, ou seja, “é a cereja que enfeita o bolo”. Há mesmo por parte de algumas autoridades de ensino, um verdadeiro descaso para como o ensino deste componente curricular. É muito provável, que se não fosse a obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido retirada do currículo em muitas escolas. Sempre que se fala em enxugar o currículo, alguém lembra que o ensino da arte poderia ser opcional (PALMA FILHO, 2006, p. 27).

Os professores não podem permitir que a arte seja apenas a “cereja que enfeita o bolo”. É preciso ter ousadia e mostrar que para fazer um bom trabalho é necessário investimento, comprometimento e amor.

Irene Tourinho⁸¹ (2008 p. 33) diz que: “Como transformar é inevitável - relacionar e contextualizar exige, no mínimo, esta disposição -

⁷⁹ Texto de Martins escrito como memória e ampliação da palestra e da oficina que ministrou no 16º Encontro Nacional da Rede Arte na Escola, em Pelotas (RS), em novembro de 2002. Miriam Celeste Martins é professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural.

⁸⁰ João Cardoso Palma Filho possui graduação em História Natural pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Faculdades Integradas de Osasco (1977), graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Pós Graduação Em Ciências Sociais pela Fundação Sociologia e Política Instituição Complementar da Universidade de (1972), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Livre-Docência pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

⁸¹ Irene Maria Fernandez Silva Tourinho é bacharel em Música, mestre em Artes pela Universidade de Iowa, (EUA), doutora em Currículo e Instrução pela Universidade

o ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”. O que custa a ser compreendido é que a Arte só é Arte, quando ela provoca, causa inquietações, quando gera estranhamento. É difícil levar a Arte para a escola, porque não se tem essa aceitação por parte dos alunos e da escola em geral, mesmo sabendo que “O ensino da arte tem se impregnado de reflexão, superando a expressão redutiva e convencional, aprofundando e refinando as emoções, acrescentando outra dimensão cognitiva à educação” (BARBOSA, 1988, p. 25).

Podemos comparar o professor de Artes Visuais e seu componente, com o sal. O sal tempera o alimento, era usado, e ainda é, para preservar os alimentos, é usado na medicina caseira, e purifica. Antigamente era utilizado como pagamento de salário, e tem muitas outras utilidades. Assim é o arte-educador: ele dá graça à educação, é ele quem dá o sabor ao aprendizado. Que os professores sejam como o sal, nas escolas; que eles sejam aqueles que tornam saborosa a busca pelo conhecimento. Como argumenta Barbosa (2003 p. 14): “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.

Falando um pouco sobre os obstáculos encontrados em sala de aula, são vários os fatores que afetam o desenvolvimento do processo educativo, desde problemas neurológicos até, por exemplo, a má alimentação/desnutrição, problemas emocionais, uso de entorpecentes, entre outros. É muito importante que o educador esteja sensível a esse comportamento diferenciado de cada aluno a fim de ajudá-lo nas suas dificuldades de aprendizagem. Mesmo que a dificuldade exista, não é motivo para a falta de interesse pelo estudo por parte do aluno, pois, por mais difícil que seja, é possível buscar determinação para mudar a realidade em que se está inserido - e é aí que a Arte ganha espaço.

A maioria das crianças em vulnerabilidade social apresenta grande interesse pela Arte e suas linguagens (dança, teatro, música e artes

de Wisconsin-Madison (EUA) e pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha). Foi Professora Visitante na Universidade de Barcelona (Espanha) e na Ambedkar University (Nova Delhi, Índia). É professora titular da Faculdade de Artes Visuais (FAV) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG (2009-2013).

visuais). Encontram na arte um 'refúgio', uma maneira de deixar de lado o que acontece de ruim no seio familiar (na maioria das vezes) criando seu novo 'mundo' na folha de papel, nas notas musicais ou na peça de teatro. É através da arte que elas conseguem manifestar seus medos, seus anseios, suas dores. Mesmo que inconscientemente façam tal escolha, não seria bem uma escolha delas; pois é a Arte quem as escolhe, conquista e envolve.

Através da Arte o aluno consegue desenvolver coordenação motora, desenvolvimento do raciocínio lógico, desperta a consciência individual, melhora a dicção, eleva a autoestima dentre muitos outros benefícios. Ana Mae Barbosa (2003, p. 18) afirma algo que realmente deve ser pensado por todos: "Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo".

Esse é o papel da Arte: situar o ser humano nesse mundo, nessa cultura, no lugar que ocupa como arte-educador, e é dever do professor de arte lutar por seu espaço, permitir que a Arte adentre a vida das pessoas, as escolas, até chegar na alma. Fazer a diferença na vida dos educandos, mostrar que é possível "viajar" através da arte, despertando a criatividade e a expressão que existe em cada um.

As dificuldades e problemas enfrentados pela arte educador em sala de aula são muitos, mas não se comparam com a magnitude que é ensinar algo a alguém, a alegria sentida de que se está fazendo seu papel com amor e dignidade. Ser educador é avançar as fronteiras, é sonhar acordado, é amar o ser humano e acreditar que é possível mudar a situação na qual se encontram, através da educação.

Por fim, pode-se dizer que a profissão docente exige domínio da área, entendimento do modo como o sujeito aprende, de referenciais conceituais tanto sobre a especificidade da área que atua quanto das questões sobre a educação e suas estruturas. Vale investir na arte educação como meio de expressão que aguça os sentidos e, conseqüentemente, melhora o rendimento dos educandos em todas as disciplinas. Para tudo isso dar certo é necessário que o educador produza conhecimento

através da pesquisa e ensine com ousadia. Enfim para a docência se faz necessário experiência e paixão pela profissão, que estão articuladas ao empenho e à dedicação do professor.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Vários autores.

BOUFLEUER, J. P. A docência como testemunho da própria aprendizagem. *In*: Fávero, Altair Alberto; Dalbosco, Claudio Almir; Marcon, Telmo. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. 1. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. v. 1, p. 365-377.

COUTINHO, Rejane Galvão. Arteducação produções: dinâmicas de mediação entre a arte e o público. *In*: **Anais** do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2003, Goiânia. Arte-Educação: culturas do ensinar e culturas do aprender. Goiânia: Federação de Arte Educadores do Brasil, 2003. v. 1. p. 215.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003;

MARTINS, Miriam Celeste. Texto escrito como memória e ampliação da palestra e da oficina que ministrou no 16º Encontro Nacional da Rede Arte na Escola, em Pelotas (RS), em novembro de 2002a.

MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e terminologia, aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. *In*: BARBOSA, Ana M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PALMA FILHO, J. C. . Reorganização do Ensino Fundamental - ciclos e progressão continuada: avaliação e perspectivas. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas - ciências e políticas. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. v. único.

Revista Formas e Linguagens. Universidade Regional do Noroeste Estado do Rio Grande do Sul. -Ijuí: Ed. Unijui, 2002. V.1, jan./mar. 2002.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.).

Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 27-34.

Educação: uma prática social, histórica e existencial

Neiva Teresinha Hartmann Henz⁸²

A educação é uma prática que requer reflexões constantes, pois está inserida dentro de um contexto social, que, ao mesmo tempo em que produz o homem, produz o mundo em que ele vive.

Desta forma temos um homem que constrói uma história que passou pelas mãos do professor. Então nossa missão é de relevada importância, e por isso precisamos nos perguntar sempre: que ser humano estamos ajudando a formar, com nossa prática educativa? Se existe desigualdade social, não é o homem que a está produzindo?

Não é por acaso que Paulo Freire afirma: “A educação é a única ferramenta capaz de transformar o mundo”. Será que todos os educadores têm claro esta dimensão? Por isso, somente o professor que ama o mundo é capaz de dar uma boa aula, pois a mesma não estará dissociada da realidade e do cuidado para com os mais jovens (Arendt, 2002). O professor terá o cuidado de fazer com que o educando aprenda através de bons testemunhos a usar o conhecimento e os saberes para ser um agente transformador da história quando participar das decisões do mundo comum.

⁸² Neiva Teresinha Hartmann Henz – Formação: Especialização em leitura e metodologia do texto literário, infantil e infanto-juvenil Escola Estadual de Ensino Fundamental Cristo Rei. E-mail: neiva.th@gmail.com.

É comum ouvirmos os educadores estarem descontentes com a realidade educacional, mas qual foi sua parcela de contribuição em iniciativas de mudança? O exemplo é a melhor solução.

Qual a realidade existencial em que vivemos hoje? A resposta não é satisfatória. Estamos envolvidos por violências, corrupções, preconceitos e oportunidades desiguais, tanto é que a base da pirâmide social está cada vez maior e o ápice se afunilando mais.

Como educadores, não podemos ficar de braços cruzados diante dessa realidade. Precisamos que o aluno se torne alguém crítico, ético, capaz de interagir nesta sociedade, denunciando o que não vem de encontro à construção de uma sociedade justa, humana e igualitária. Para tanto ele precisa compreender este mundo, ou seja, as relações sociais, políticas, econômicas e religiosas. A teia das relações é um emaranhado difícil de decifrar.

Para dar conta desta missão, o professor precisa se sensibilizar de que não adianta oportunizar ao aluno uma avalanche de informações. É preciso transformar a informação em conhecimento. Além disso, deve ser capacitado como diz Armony (2013) “para analisar, classificar, avaliar e para isso é necessário o saber que exige uma experiência de reflexão. ”

Já dizia (Marx, 2003): “é preciso lembrar que o homem faz sua história, mas não a faz sem considerar os limites que o seu contexto histórico lhe impõe”. Na verdade, não somos só o hoje, mas fruto de tudo o que já vivenciamos. Por isso ser professor é estar disposto a enfrentar desafios.

Diante deste mundo globalizado sabemos que a palavra tem uma força poderosa. Assim o que fica sempre é o registro. Hoje nos valem os pensamentos de filósofos, pedagogos, enfim de tantos pensadores e líderes graças ao que deixaram documentados.

Então na escola a leitura, a reflexão, a contextualização histórica, existencial, e a escrita, são as atividades primordiais. Ler é construir ideias, fazer relações, produzir conceitos próprios. Esta habilidade se concretiza quando temos fluência na leitura e não apenas decodificamos.

Também é necessário que a nossa memória intermediária trabalhe ininterruptamente para selecionar informações e armazená-las. Então

compreender o mundo e a palavra depende muito do leitor. Quanto mais significativa for a leitura para ele, mais irá se deixar envolver para fazer sua construção de conceitos.

A vida exige que se leia a todo o momento, porque ler faz parte das experiências de vida das pessoas, já que ela alarga nossa relação com o mundo, nos fazendo viver emoções universais em perspectiva própria. E hoje com a tecnologia disponível o que está acontecendo na escola? O fato é que a pesquisa virou um copiar e colar e, o que é mais triste, sem leitura prévia. Lógico, isto não é regra geral, mas um número muito grande de estudantes se vale desta possibilidade. A experiência no ensino tem nos mostrado que há uma dificuldade de os jovens se entregarem para a vivência da leitura e da escrita como formação e autoconhecimento. Temos a impressão que vivem angustiadamente buscando na “máquina” talvez aquilo que o livro poderia lhes proporcionar, ou seja, elementos e testemunhos para enriquecer a vida.

Por isso a pesquisa hoje é imprescindível, pois ela pode melhorar a aprendizagem, uma vez que, por ela, o ensino pode abrir novas “janelas” para enriquecer os conteúdos conceituais que a tradição dos componentes curriculares já legitimou. Desse modo, a pesquisa não só enriquece a prática do professor como também ilumina a vivência do aluno em relação ao que pode ser estudar, conhecer, compartilhar, aprender e protagonizar. Por isso, ela pode começar, portanto pelo professor, conforme sugere Maldaner ,

[...] o professor deve tornar-se pesquisador permanente de sua prática, para manter-se atualizado quanto às necessidades educacionais. É preciso superar a racionalidade instrumental, mentora de soluções abstratas, para produzir conhecimento contextualizado e refletido, promotor do desenvolvimento profissional do professor e da aprendizagem do aluno. [...] O professor pesquisador se constitui na interação com seus pares e alunos (MALDANER, 1999, p. 5).⁸³

⁸³ Fonte retirada do texto de Otávio Maldaner: O. A. *Professor-Pesquisador: uma nova compreensão do trabalho docente*. In: **Espaços da Escola**, Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, jan./mar. 1999, p. 5-14. Mimeografado.³ Fonte retirada do texto: Compreender o ato de ler e praticar a leitura na vida e na escola. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/educoesanteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_09.pdf>.

Quanto a esta afirmação é necessário que o professor se sensibilize para tanto. Está se oferecendo a formação continuada, porém é preciso ler as bibliografias, buscar mais e trazer contribuições de sua experiência docente para compartilhar e repensar a luz dos autores e das reflexões com os pares. Hoje não é possível um professor apenas com sua formação inicial. O mundo evolui, o professor precisa avançar também. Isto exige desacomodação, dedicação e estudo. Requer acima de tudo atualizar-se, fazer escolhas, deixando de lado muitas vezes o lazer, a família, para aprimorar o trabalho, pois faz parte da profissão docente o estudar continuamente.

O princípio do trabalho constitui nossa docência. Tudo o que nos move é o futuro, embora ele não seja possível sem a tradição. Assim quem não lê é “pobre”.

Precisamos praticar a leitura na vida e na escola. Quão importante ler para criança desde pequenina, oportunizando o contato com livros. É uma boa iniciativa. Conforme Rosa P. Silva (s/d),

Numa perspectiva de trabalhar a leitura como processo de aprendizagem, toda instituição de ensino deve propor sua prática em sala de aula com temas transversais e de forma diversificada para atender aos objetivos específicos das disciplinas e atender aos interesses particulares e sociais dos seus alunos. Quando se pensa formar bons leitores e, conseqüentemente bons escritores, o primeiro aspecto a ser analisado é o grande abismo que existe entre a prática escolar e a prática social da leitura (e, conseqüentemente da produção escrita). Transpor este abismo construindo uma nova forma de lidar com estas práticas, aproximando-as das práticas sociais é o desafio de qualquer instituição, pois essa atitude exige renovação, persistência e mudanças[...] Fazem-se necessários a participação e o empenho de todo o grupo docente da instituição para que toda e qualquer leitura responda a finalidade didática – ensinar conteúdos – quanto ao propósito comunicativo – relevante na perspectiva do aluno. Participação que deve sempre acompanhada de reflexões teóricas que contribuam para o crescimento de todos – alunos e professores (ROSA P. SILVA, s.d.) ³.

Voltamos a dizer que a educação é a tarefa mais complexa do mundo moderno. Pais estão em conflito com os filhos, os professores conflito com os alunos. As relações estão difíceis. A insatisfação das pessoas está aumentando assustadoramente, mesmo que as pessoas estejam conectadas com o mundo. Está faltando desenvolver as habilidades mais importantes da inteligência.

A flexibilidade, o trabalho em equipe, o debate de ideias, a capacidade de suportar frustrações, a tolerância, a transparência, o pensamento a médio e longo prazo. Notas nas provas são importantes, mas notas nas provas existenciais são muito mais. Não há segurança que os alunos com as melhores notas alcancem os mais notáveis sucessos na vida (CURY, 2014, p. 29)

Outra questão que aqui precisa ser apontada com ênfase é com relação à televisão.

Este conjunto de informações, postos à disposição pela televisão servirão de contraponto aos ensinamentos de pais e professores sem os desprazeres da 'vida real'. Estes caberão à escola, que para além de socializar – suscitando o princípio de realidade, condição para disciplina, pré-requisito para o esforço do aprendizado crítico e intelectual, diferente da socialização hipnótica e a crítica da televisão, onde as emoções sobrepõem-se à razão – deverá ainda, e isso é quem sabe é hoje sua razão de ser, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou pelos menos não nociva (FENSTERSEIFER, 2003, p. 15)

É importante que diante de tudo o que aqui foi enfatizado, devamos agir e não ficar apáticos, vendo apenas o que falta fazer. Assim precisamos planejar nossa prática diária com qualidade e intencionalidade. Tentando levar os alunos a refletirem sobre sua vida, sua existência, sobre o uso tecnológico, trabalhamos com o filme: "O país dos poços"⁶⁸⁴. Os alunos conseguiram fazer a relação dos poços com o ser humano com o seu

⁶⁸⁴ Filme que trata da necessidade de usarmos nossa liberdade com responsabilidade para não perdermos nossa identidade diante do consumismo exagerado. Produzido pelas Irmãs Reparadoras Missionárias.

viver diário. Foi uma aula riquíssima, onde eles produziram ótimos textos. Perceberam também que é preciso filtrar as informações, termos senso crítico, para não perdermos nossa verdadeira identidade. Além disso, vejamos o que escreve Kurz (1998), “se você é infeliz nas relações humanas, não consegue a felicidade por meio de uma *mountain bike* ou de um vídeo cassete”⁸⁵. Isto quer dizer que não podemos esperar do consumo aquilo que ele não pode nos dar.

Por fim, destacamos que nosso anseio como educadores é que consigamos ajudar nossos alunos a serem ousados, equilibrados nas relações intersubjetivas, capazes de no futuro participarem no mundo comum com ética e solidariedade, serem agentes da história, e não viverem apenas à sombra dos outros. Por isso a ideia de ensinar tendo em vista um protagonismo social é um dos desafios à educação contemporânea, sendo que, para Kant 1964. p. 697), “O homem é a única criatura que precisa ser educada”.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARMONY, Adriana. **Amor ao saber**. Disponível em: <<http://entretenimentos-heloisa.blogspot.com.br/2013/10/amor-ao-saber-adriana-armony-doutora-em.html>>. acesso: Setembro de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 134, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2004.

CURY, Augusto. **Pais inteligentes formam sucessores, não herdeiros**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FENSTEISEIFER, Paulo E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. 2003; Mimeografado.

85 Extraído do artigo de Robert Mataram Kurz: Mataram o Lazer. IN: Revista “Isto É” (1521), 15.11.98, p. 5-9.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. vol.1. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

KANT, Immanuel. Über Pädagogik. In: Werke (Band IV). Frankfurt: Insel Verlag, 1964.

KURZ, Robert Mataram o Lazer. In: Revista "Isto É", São Paulo, n. 1521, p. 5-9, 15 nov. 1998.

MALDANER, O. A. Professor-Pesquisador: uma nova compreensão do trabalho docente. In: **Espaços da Escola**, Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, jan./mar. 1999, p. 5-14. Mimeografado.

MARX, citado em FENSTERSEIFER, Paulo E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. 2003; mimeografado.

SILVA, Rosa A. Pereira da. **Compreender o ato de ler e praticar a leitura na vida e na escola** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes/anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_09.pdf>. Acesso em: set. 2014.

Jogos em língua portuguesa: novas perspectivas para o ensino de gramática

Rafaelly Andressa Schallemberger⁸⁶

Rosemare Wammes Lacerda Redel⁸⁷

Maria Vanice Schreiner⁸⁸

Introdução

Neste artigo nos propomos a expor uma prática de ensino de Língua Portuguesa a partir do uso de jogos, contemplando tanto as questões de leitura e interpretação textual quanto as de tópicos gramaticais.

Esta proposta surge dos grupos de estudos da Região Macromissioneira do Rio Grande do Sul, mais conhecidos como GTs. Eles são uma iniciativa do Governo Estadual para que professores sejam capacitados e reflitam sobre as mais diferentes questões educacionais.

No próximo item abordaremos o início e a evolução deste projeto e o processo de estudo realizado pelos professores ao longo dos anos. No item a seguir trataremos diferentes autores que discutem a respeito do

⁸⁶ Mestranda em Letras (UPF), professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro de Oliveira Flores; rafaellyandressa@hotmail.com.

⁸⁷ Pós-graduada em Supervisão e Orientação Educacional (UNICID), professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro de Oliveira Flores; rosemareredel@hotmail.com.

⁸⁸ Pós-Graduada em Educação (Faculdade Salesiana Dom Bosco) professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro de Oliveira Flores; mariavanice@yahoo.com.br.

ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob a perspectiva de leitura e interpretação textual e sob a perspectiva de ensino de gramática. Também discutiremos os conceitos de competência e desempenho entre outras questões relevantes de aprendizagem, como por exemplo, o recurso dos jogos.

No item destinado à Análise dos Dados, escreveremos os jogos realizados, as práticas realizadas em sala de aula e os resultados que obtivemos. Nas Considerações Finais faremos uma retomada do marco teórico em confronto com os resultados obtidos, expondo as conclusões as quais chegamos.

Iniciaremos pelo item que aborda o Programa Macromissioneiro do Estado do Rio Grande do Sul.

Programa da Região Macromissioneira: GT de Linguagens

A partir do ano de 2012 iniciaram-se os grupos de estudos, mais conhecidos como GTs na Região Missioneira do Rio Grande do Sul, fruto de muitos estudos das universidades em parceria com os gestores educacionais dos diversos municípios participantes, correspondente às áreas das CRE's de São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa e Três Passos. E assim surgiu o "Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira", que busca traçar, em conjunto com os professores, melhorias no sistema educacional de nossa região. De acordo com o projeto do programa, busca-se:

Uma prática educativa pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, requer incessante

retroalimentação formativa (GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 5).

Percebeu-se que as práticas pedagógicas já não estavam mais atingindo os objetivos específicos propostos, a relação da teoria e prática não estava de acordo com as necessidades dos alunos e deveria ser pautada mais para a educação em preparação para o mundo do trabalho. A partir de todas essas perspectivas, vários grupos de estudos foram formados, onde por áreas temáticas os professores foram desafiados a debater sobre diversos temas, desde o fato de o próprio professor ser um pesquisador, até as questões mais críticas de conteúdos de cada área específica do conhecimento. Foram momentos de partilha de angústias, dúvidas, aprendizados, expectativas, conhecimentos, uma ótima oportunidade para repensar a educação. Esse processo partiu do pressuposto do projeto que, de acordo com o documento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul:

[...] tem como princípios norteadores o protagonismo dos respectivos profissionais, a relação teoria-prática, a metodologia pesquisa-ação, a dialética todo-parte, a relação de mão dupla entre o local e o global, a interlocução entre profissionais de ensino e de pesquisa das diferentes áreas de conhecimento sobre as questões socialmente relevantes, o diálogo do conhecimento científico com outras formas de saber e a avaliação emancipatória (GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 5).

Conforme esta proposta de professores-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, fomos desafiados a criar e desenvolver projetos em nossas escolas, ao mesmo tempo em que estudávamos e fazíamos anotações no diário de bordo. Até porque, a proposta do programa (2012, p. 10), prevê a “formação de trabalhadores em educação, concebe a educação como prática social pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais”. Busca-se assim, através desta proposta, capacitar os profissionais de educação a fim de que trabalhem em suas escolas em grupos de estudos e, a partir da metodologia de projetos, procurem

mudar a realidade de nossas escolas. Visa-se à inclusão social e não à exclusão; uma escola onde as práticas sejam voltadas para a formação do cidadão crítico, atuante na sociedade.

Especialmente, pensa-se no quesito da inserção das tecnologias em sala de aula, e o programa Macromissioneiro (2012, p. 10) explicita que as mudanças devem acontecer “através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo”. Da mesma forma, o programa explicita a proposta dos GTs como sendo os grupos de trabalho por área e/ou temática educacional:

O programa prevê a organização de GT's por área epistêmica e/ou temática. Concebem-se esses GT's como espaços de formação e de trabalho colaborativo de trabalhadores em educação dispostos a refletir sobre a sua prática. Supõe-se que o protagonismo do professor é condição sem a qual não há a mínima possibilidade de formação continuada. Formação continuada só pode ser autoformação coletiva. Presume-se também que ao protagonismo em tela se relaciona a dimensão da identidade docente. O professor tenderá a buscar seu aperfeiçoamento buscando, primeiramente, a interlocução com os que pertencem à sua comunidade científica. Daí por que o programa acolhe a ideia das áreas epistêmica e temática como critérios de agrupamento dos professores e outros trabalhadores em educação em seu processo de autoformação coletiva. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 11).

A partir dos GTs, dos grupos de estudo e dos materiais propostos e colocados em pauta durante os encontros, nossa escola sentiu-se desafiada a pensar em novas práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento. Neste artigo abordaremos as inovações que realizamos nas aulas de língua portuguesa e os resultados que obtivemos. No item que segue, trazemos uma breve reflexão acerca do referencial teórico estudado no GT em relação a linguagem e ao ensino de Língua Portuguesa.

Ensino de língua portuguesa: contexto e evolução

Uma das grandes questões discutidas ao longo dos anos pelos professores de língua portuguesa é o que deve ser ensinado: leitura e interpretação textual, ou gramática? A pergunta é muito complexa e o reflexo dela está nos resultados das provas realizadas pelo governo, como por exemplo, o ENEM, que aponta que os alunos de alguns estados ou cidades estão, teoricamente, melhor preparados do que outros. A diferença também se percebe quando alguns autores de livros e gramáticas se posicionam de maneiras diferentes: alguns propõem trabalhar pura e simplesmente as questões gramaticais, outros sugerem a leitura e interpretação textual como sendo subsídio suficiente para os alunos. Ou seja, lendo e interpretando corretamente estes também dominariam os conceitos gramaticais, porque são falantes nativos. E temos ainda um último grupo, que defende o ensino de ambos: gramática e leitura e interpretação textual.

Pilati (2011, p. 398) explica que os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) "estabelecem que os estudantes devam ser formados para o exercício da cidadania, para o entendimento crítico dos progressos científicos e para o uso consciente dos instrumentos tecnológicos". Ora, nos parece claro que a partir desta perspectiva que propõe os documentos, não podemos pensar no ensino de línguas pautado apenas na gramática. Para formar um cidadão são necessários leitura, escrita, pensamento, criticidade, leitura de mundo, e isso só acontece em língua portuguesa quando as aulas são pautadas sobre uma proposta de leitura e interpretação.

Neste ponto poderíamos questionar o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, propondo-nos inclusive em aboli-lo, já que, de nada adianta sabermos um monte de regras gramaticais se não temos conhecimento de mundo. Pilati (2011, p. 391) nos explica que a questão não é ensinar gramática, mas sim atentar para o fato de que a prática gramatical "esteve associada ao ensino da norma dita culta, tendo como referência as gramáticas normativas". Deixamos de lado as questões sociais e culturais inerentes à língua e nos prendemos à formalidade da

língua padrão, esquecendo as variações linguísticas, a vivacidade própria da linguagem humana. A autora segue seu raciocínio explicando que o ideal é “promover o estudo gramatical em uma perspectiva científica, tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e de fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas”. (PILATI, 2011, p. 399). Enfatiza esta mesma ideia Barbosa (2007), quando trata dos multiletramentos, da questão de que na atualidade não basta simplesmente alfabetizar uma criança, mas sim letrá-la, a fim de que ela possa ler diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e posicionar-se criticamente sobre os eles. Conforme Barbosa:

Pensando em termos de ensino-aprendizagem de língua, trata-se então de proporcionar letramentos múltiplos, pois não há um tipo de texto que possa preparar para a compreensão e produção dos inúmeros textos que circulam socialmente, posto que estes supõem diferentes condições de produção e, em decorrência, diferentes configurações que envolvem diferentes capacidade de leitura e escrita. Assim, é preciso garantir que a escola trabalhe com gêneros que circulam nas diferentes esferas de e atividade humana - esfera jornalística, escolar/científica, artística, publicitária etc. (BARBOSA, 2007, p. 41).

Desse modo, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado sobre a prática do aluno no seu dia a dia, e não sobre as questões gramaticais. Não partimos do pressuposto de que o aluno nada sabe e está na escola para aprender, mas sim, que como falante nativo, inserto no meio dos mais diversos gêneros textuais, ele é capaz de identificá-los e empregá-los corretamente; e assim o professor de Língua Portuguesa apenas indicaria algumas reflexões a respeito desse conhecimento linguístico todo. Pilati defende:

Uma educação linguística [...] implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento. Um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito

esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui (PILATI, 2012, p. 400).

Assumimos então, em nossa escola, a postura de trabalhar fundamentalmente a leitura e interpretação textual, mas sem deixar de lado as questões gramaticais, dada a sua importância. Contudo, optamos por trabalhar por esta perspectiva contextualizada, trazendo para a sala de aula as questões do dia a dia dos alunos. Assim, surgiu a ideia de trabalhar com jogos. Os teóricos ligados à psicologia do desenvolvimento, como Jean Piaget, e Vygotsky, já haviam postulado a importância de usar a ludicidade nas atividades educacionais e também o fato de que só aprendemos de fato aquilo que experienciamos. Os jogos foram propostos como uma forma de criar situações hipotéticas do dia a dia em que os alunos precisavam utilizar a língua e estruturas gramaticais.

Para isso, nos amparamos na proposta gerativista de Chomsky (1986), que explica que a língua é inata ao ser humano, ou seja, já nascemos pré-dispostos a aprendê-la, a internalizá-la. Pilati (2012, p. 401), retomando Chomsky, explicita que:

[...] a língua é vista como um estado mental (a Língua-Interna), individual, produto de uma capacidade linguística bioprogramada (conhecida como Gramática Universal – GU). Distingue-se, portanto, Língua-I de Língua-E: a primeira remete ao conceito de competência – o conhecimento linguístico inconsciente e internalizado –, enquanto a segunda remete ao conceito de desempenho – o uso que se faz do conhecimento linguístico, nas diversas situações comunicativas (PILATI, 2012, p. 401).

Nossos jogos partiram do pressuposto de que os alunos tinham a competência, porque são falantes nativos da língua, contudo precisavam melhorar o desempenho, ou seja, o discurso, o uso que fazem da língua na prática. E isso só seria possível a partir de reflexões reais do uso da língua, abordando tanto as questões sociolinguísticas quanto as variações regionais e também as questões gramaticais e de padrão culto da língua, pressupondo-se que o aluno também usará a variante culta, de acordo com o local onde estiver se comunicando. Não buscamos apontar o certo

ou o errado, até porque não os há, mas, sim, as diferentes variantes, e o que é permitido falar, e os limites da linguagem escrita, que deve ser mais padronizada. Comprovamos nossas ideias com:

[...] o desafio está em formular a apresentação dos conteúdos, levando-se em conta o fato de haver um saber linguístico inato (GU): alguns aspectos não são ensinados, mas explicitados; outros aspectos são ensinados, porque correspondem a fenômenos da gramática definidos na interface com o discurso e com a pragmática ou ainda associados a uma decisão de ordem político-cultural, como, por exemplo, as condições que determinam o uso da variedade linguística de prestígio (e, consequentemente, de uso da norma padrão) (PILATI, 2012, p. 403).

Portanto, a partir da perspectiva que adotamos, de trabalhar tanto as questões gramaticais quanto as de leitura e escrita, e sem deixar de lado as questões sociolinguísticas, surge nosso projeto de prática pedagógica em língua portuguesa a partir de jogos. No item seguinte descreveremos o método que empregamos, os jogos criados, a aplicação e os resultados que obtivemos com os alunos.

Análise dos dados

Conforme a proposta do GT de Língua Portuguesa, em nossa escola nos propomos a trabalhar a gramática de uma forma diferenciada, de modo contextualizado, como já expusemos neste artigo. Inicialmente, selecionamos duas turmas de ensino fundamental (anos finais), e os conteúdos de interjeições e homônimos e parônimos, figuras de linguagens e denotação e conotação. Destacamos estes conteúdos porque tratam justamente das concepções que optamos por abordar, que são as questões do uso da língua portuguesa no dia a dia dos alunos.

As figuras de linguagem são importantíssimas porque é fundamental que na atualidade compreendamos uma ironia, por exemplo, quando ouvimos algo na TV, ou mesmo no trabalho diário. Da mesma forma, um eufemismo em um noticiário onde, ao invés de relatarem um roubo

de determinado partido político, relatam “falhas de comunicação”, por exemplo, abrandando uma irregularidade. As atividades partiram de textos, de leitura e interpretação textual, trabalhamos com diversos *posts* do Facebook, abordamos os itens da gramática descritiva e também fizemos exercícios. O jogo deste tópico foi o “Game Show”, que consistia em perguntas e respostas, dois alunos com a mão na orelha e uma sineta. A professora falava uma situação hipotética, mas de uso real da língua, e solicitava aos alunos que se imaginassem nessa situação e que identificassem a figura de linguagem empregada. Quem soubesse a resposta, tocava a sineta e marcava ponto.

O segundo jogo, aplicado na mesma turma, abordava os parônimos e homônimos. Para este estudo utilizamos uma cartilha do SAE - *Um Passo a Frente*, disponível em meio eletrônico, onde os alunos puderam verificar as situações diárias de uso dos homônimos e parônimos, conheceram as questões teóricas e realizaram exercícios. No jogo, foram confeccionadas diversas cartas, e cada carta continha uma das palavras estudadas, por exemplo “tráfego” e “tráfico”. De dois em dois os alunos vinham até a frente do quadro e, em uma mesa, deviam procurar o par das palavras que a professora solicitava. O aluno que pegasse “tráfego” tinha que escrever uma frase no quadro empregando esta palavra corretamente e vice-versa. Quem acertasse marcava ponto. Se o emprego estava incorreto revisávamos e corrigíamos.

Em outra turma, estudamos denotação e conotação. Iniciamos com *posts* do Facebook, identificando os conteúdos propostos e realizando a leitura e interpretação textual. Também realizamos as reflexões e exercícios propostos no livro didático de Língua Portuguesa da escola, enviado pelo MEC. O jogo consistiu em perguntas e respostas com a sineta, ou seja, o “Game Show”, conforme proposta apresentada à outra turma.

Neste mesmo grupo, trabalhamos com as interjeições. Também sabemos que elas estão presentes nas atividades diárias dos alunos, mas percebemos que a maioria deles não sabia que se tratavam de interjeições, não sabia que, inconscientemente, usava essa classe de palavras (considerada por alguns gramáticos e desconsiderada por outros). Iniciamos o estudo a partir do texto “Na casa da gritaria”, da obra

de Monteiro Lobato, *Emília no País da Gramática*. Em seguida realizamos atividades de leitura e interpretação textual propostas pela professora, e por fim o jogo, que consistia em cartas com interjeições populares do Rio Grande do Sul, entre elas o “Bah, tchê!”. A professora lia uma situação hipotética, por exemplo “Encontro do dedinho com a quina do armário” e os alunos deviam selecionar uma interjeição que se encaixasse e formar uma frase com ela, por exemplo “Bah, tchê, que dor no meu dedinho!”. As fases corretas marcavam pontos. Contudo, não incentivamos a competição, mas sim o aprendizado, o número de respostas corretas.

Após realizado este projeto com abordagem textual e gramatical, percebemos que os alunos melhoraram muito na leitura e interpretação textual, e também nas questões gramaticais. Esta prática comprova que ambas as abordagens são importantes para a formação dos alunos, tanto a leitura e interpretação textual, quanto as questões gramaticais.

Também percebemos que eles visualizaram o quanto a língua portuguesa da sala de aula está interligada com a língua portuguesa que eles utilizam no dia a dia, principalmente, fora da sala de aula. Que estudar língua portuguesa não é chato ou difícil, mas sim importante para a compreensão de nossa língua mãe. Estudamos, na realidade, aquilo que já sabemos desde pequenos: falar português! O intuito escolar, é, no entanto, só melhorar o desempenho de uma competência que as crianças já têm, portanto ficamos muito satisfeitas com os resultados obtidos, porque eles foram ao encontro de nosso referencial teórico que abordava os aspectos de leitura e interpretação textual e o desempenho e competência propostos por Chomsky (1986).

Considerações finais

Nos propomos neste artigo a discorrer a respeito das questões que foram abordadas no GT de Língua Portuguesa na Região Macromissioneira do Rio Grande do Sul, e do projeto que realizamos em nossa escola, assim como os resultados que obtivemos.

No segundo item abordamos o projeto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que visa a formação dos professores na Região

Macromissioneira, a partir de reflexões acerca das questões mais importantes em termos de educação. Trata-se da visão de um professor agente do meio onde está inserido, transformador da realidade. O projeto busca capacitar os professores para que tragam uma abordagem do ensino voltado para o trabalho nas escolas públicas da região em questão. A partir dessa proposta, cada grupo de profissionais, nas escolas, por áreas do conhecimento, foi desafiado a criar projetos buscando melhorar a realidade educacional.

Em língua portuguesa, no terceiro item, abordamos as questões propostas pelos teóricos que argumentavam de um lado pelo ensino de língua a partir de uma proposta de leitura e interpretação textual, outros que valorizavam o ensino de gramática e outros ainda que destacavam a importância de ambos em um mundo multimodal. Abordamos a questão das novas tecnologias, da multimodalidade, dos diversos gêneros e da capacidade inata do ser humano de se comunicar, conforme Chomsky (1986), de ter a competência para a língua. Enfim, abordamos que o papel da escola é melhorar o desempenho desta competência linguística que o falante nativo já possui.

No quarto item realizamos a análise dos dados, onde descrevemos o ensino a partir da perspectiva de jogos, mostrando ao aluno que aquilo que é estudado em sala de aula, na verdade é parte do seu dia a dia, já que estudamos a língua que falamos. Percebemos o quanto os alunos melhoraram em termos de leitura e interpretação textual e também em termos gramaticais. Vimos que leitura e interpretação e gramática são indissociáveis, e não devem ser vistas como massacrantes, mas sim como complementares no estudo de uma língua. Contudo, a partir da perspectiva dos jogos, os alunos perceberam o quanto é divertido estudar língua portuguesa e também importante, porque trata de questões reais do uso da língua, necessidades reais deles enquanto falantes.

Por fim, ficamos realizadas com os resultados obtidos com este trabalho, porque entendemos que é só a partir das discussões sobre educação que poderão surgir novas propostas de trabalho, como esta que apresentamos, e assim, cada dia mais, poderemos mudar as concepções de educação e melhorar a qualidade de ensino em nossas escolas.

Referências

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Os diferentes tipos de Letramentos hoje: (Novos) Desafios para a escola.** Salto para o futuro. Programa. Brasília: Ministério da educação, Brasil, 2007, p. 41 a 47. Boletim 18.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language:** its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira** - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2012.

PILATI, Eloísa *et al.* Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Revista Linguagens e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, 2011.

O trabalho com gêneros discursivos na sala de aula

Silvânia de Araujo Pes⁸⁹

Solange Sarmento⁹⁰

Introdução

As situações de linguagem e sua apropriação começam na vida familiar. Na escola e na vida em sociedade ela continua. Mas é na escola que a leitura e a escrita, assim como a produção oral, devem ser melhoradas.

É fácil observar que desde muito cedo o aluno depara-se com os gêneros discursivos. Logo na alfabetização, a prática discursiva já faz parte do seu cotidiano, seja no relato de histórias familiares ou escolares, ou o universo da literatura infantil estará sempre presente em sua vida. Basta que a escola saiba valer-se deste fato para incentivá-lo desde cedo a

⁸⁹ Professora da Rede Pública Estadual, com graduação em Letras pela Unijuí (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí/RS), especialização em Língua Portuguesa pela URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Santo Ângelo/RS) e Pós-graduanda em Linguagem e Ensino Lato Sensu na UFFS (Universidade da Fronteira Sul – Cerro Largo/RS).

⁹⁰ Professora da Rede Pública Estadual, com graduação em Letras pela UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Amambai/MS), especialização em Orientação Educacional pela URI (Universidade Regional Integrada – São Luiz Gonzaga/RS), Pós-graduanda em Linguagem e Ensino Lato Sensu UFFS (Universidade da Fronteira Sul – Cerro Largo/RS).

ler e produzir textos, aprimorando gradativamente sua proficiência nesta área, considerando a essencial diferença entre o simples e o complexo.

É na escola que o estudante precisa aprender a se comunicar usando a língua padrão, formal. E isso exige ensino. Segundo Possenti (1996, p. 17) “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Tal objetivo é uma meta de todos os professores da área de Linguagens. E parece natural que o estudante consiga adquirir determinado grau de domínio na leitura e na escrita se ler e escrever variados tipos de textos. E isso só será possível se forem ofertados diferentes gêneros textuais.

A leitura e a escrita

A leitura e a escrita são atos de comunicação e fazem parte da nossa vida em sociedade. Os textos dos mais variados gêneros circulam entre nós.

Na escola há uma grande preocupação, principalmente entre os professores da área de Linguagens, com o desenvolvimento da prática de leitura e escrita dos estudantes. A oportunidade do ato de ler e de escrever com frequência os mais diversos tipos de textos deve ser garantida ao aluno.

Cabe aos professores propor atividades motivadoras capazes de contribuir com habilidades e competências tanto na leitura quanto na produção de textos.

Um texto, oral ou escrito, é uma unidade linguística comunicativa. Segundo Val (1993, p. 3) o texto ou discurso é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Panfletos, *e-mail*, notícias, entrevistas, editoriais, crônica, romances, bulas de remédios, receitas culinárias, bilhetes... são textos. E assim como precisamos lê-los, não raro, precisamos escrevê-los, pois elaboramos listas, deixamos um recado, pedimos uma informação, mandamos notícias, defendemos um ponto de vista... Para tais atividades

é necessário conhecer a estrutura, as características, o estilo de cada um dos gêneros que serão produzidos.

A escrita envolve habilidades e competências e sabemos por experiência que só se aprende com a prática, ou seja, planejando, textualizando, revisando e reavaliando ideias, já que a produção escrita pressupõe a prática da reflexão e o uso de diferentes recursos linguísticos considerando o público que se quer atingir com determinada produção. Portanto, a análise de diferentes textos também é importante, a fim de que o aluno aprenda a identificar as funções a que cada um se submete, pois, segundo Gretel (2012, p. 8) "Todo texto se vincula a um gênero e cada gênero atende a determinados propósitos comunicativos".

Posto isto, podemos avaliar a importância de possibilitar aos alunos a oportunidade de expressar suas ideias de diversas formas, através de textos com estruturas variadas como acontece com a exploração de gêneros.

No contexto educacional os gêneros discursivos assumem funções específicas dentro de cada instância a qual pertence, seja ele de caráter administrativo, literário ou acadêmico. Baseado no que diz Marcuschi sobre gêneros:

[...] são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva de toda sociedade. Aham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis [...]
(MARCUSCHI, 2006, p. 27).

Pode-se acrescentar, então, que a produção escrita dos gêneros na escola está intimamente relacionada a uma análise detalhada de diferentes realidades, do conhecimento de vários contextos socioculturais, pois a finalidade dos mesmos refere-se a atender à demanda de informação disponível, possibilitando ao aluno desenvolver suas habilidades sociocomunicativas.

Além da escrita o aluno interage com o meio, pois esta prática o estimula à pesquisa e à aquisição de novos conhecimentos, permitindo-lhe transitar por vários gêneros discursivos. Citamos Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para trabalhar de forma clara e organizada com o aluno, para poder orientá-lo para a leitura e a escrita, o professor precisa conhecer essas variadas manifestações textuais.

Gêneros discursivos

O primeiro autor a citar a palavra gênero foi Bakhtin. Para ele (1997, p. 279) as várias manifestações orais e escritas constituem os gêneros do discurso, pois “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Os gêneros discursivos são os tipos de textos que mantêm certas características pelo tema, estilo e composição. Os textos são determinados pelo contexto em que são produzidos, pela finalidade, pela sua circulação, pelo público ao qual são destinados... Consequentemente, há uma diversidade de produções de linguagem ou de produções de texto. Isso faz com que todo falante tenha uma competência polilinguística.

Há uma riqueza e uma diversidade de produção de linguagem, mas elas são organizadas. Os gêneros existem, não os criamos pela primeira vez a cada ato de fala. Todos os enunciados dispõem de um certo padrão, de uma certa estrutura relativamente estável.

Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a cada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Esse conhecimento prévio que o falante tem dos gêneros se dá na convivência, na sua vida escolar e através também da leitura.

Por isso, a importância de ofertar na escola os mais diferentes gêneros discursivos, identificando, mostrando, percebendo com o estudante os conteúdos temáticos, a estrutura composicional e o estilo ou os recursos linguísticos que utilizam.

Quando falamos em gêneros discursivos, não estamos apenas tratando de formas variadas de comunicação, mas do estudo de competências às quais tem acesso todo estudante, pois é na busca do aperfeiçoamento, na expressão de ideias que se constitui uma educação de qualidade, isto é, o aluno aprimora gradativamente sua consciência crítica e didática, na medida em que exercita a prática da comunicação escrita sob vários e diversificados formatos. Portanto é de grande relevância o papel da escola nesse processo, pois no contexto em que o estudante está inserido, ela passa a ser seu espaço de convívio social, de troca de experiências e de aquisição de conhecimento, que se tornam mais significativos quando ela oferece subsídios para que os educandos participem efetivamente das práticas sociais oportunizando a eles a livre expressão, permeada por um embasamento teórico aliado à realidade.

No que tange aos gêneros textuais podemos dizer que esses processos se entrelaçam e se complementam transformando-se em produção; e é quando o aluno se apropria desse saber, de distinguir através da leitura os diversos gêneros e começa a aprimorar a escrita, que se consolida efetivamente a aprendizagem. Podemos dizer então que, para atingir o sucesso na aprendizagem é essencial aliar essas duas práticas.

Os gêneros discursivos na sala de aula

A escola, a sala de aula é o lugar ideal para o estudante entrar em contato com os vários tipos de textos. É necessário que os alunos aprendam a perceber as características que cada texto possui e assim consigam produzi-los de forma eficiente.

Em função disso, o professor tem a missão de escolher quais gêneros discursivos precisam ser trabalhados em sala de aula. Deve-se levar em conta as situações mais prováveis que os alunos serão expostos para saber quais serão mais significativas no ensino-aprendizagem. Também não se deve dar preferência a um único gênero, para garantir a diversidade.

Qualquer texto selecionado prevê leitura. A leitura pressupõe uma busca de informações. É necessário que o professor explore o texto com os estudantes, para ter o texto na sua inteireza. É na leitura que se reconhece a temática, o estilo, a estrutura.

Ao partir para a produção textual é necessário fornecer uma coletânea de textos de apoio, pois o estudante precisa ter clareza das marcas que contém cada texto para ter competência para a escrita.

O artigo “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça”, publicado no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, dos autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), apresenta o seguinte quadro, que merece atenção do professor, pois o ajuda a lembrar dos tipos de composição e dos gêneros discursivos orais e escritos que poderão fazer parte do seu ensino.

Narrar (narração): conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada...

Relatar (relato): relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia...

Argumentar (argumentação): textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio...

Expor (exposição): texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência, instruções de montagem, receita...

Descrever ações (injunção): regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59).

Esses agrupamentos são sequências, são instrumentos que podem guiar o trabalho com a comunicação, com a linguagem. Não é nada novo, são os textos da vida real dos falantes, e esse uso real deve ser priorizado pela escola. Comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado na escola. O professor deve perceber as estratégias de produção oral e escrita de cada gênero, assim como fornecer instrumentos necessários para o aluno progredir nos diversos usos da língua.

É indispensável na comunicação, em qualquer instância ou nível, que se conheçam os estilos linguísticos que caracterizam cada tipologia textual, a fim de que ao produzir um texto, o aluno atinja os objetivos propostos, ou seja, o de alcançar o leitor ao qual o referido texto é dirigido.

Frequentemente os alunos deparam-se com textos que circulam nos mais diversos âmbitos, outras vezes necessitam produzi-los para atender a uma exigência acadêmica, profissional ou comunicativa. Evidencia-se desta forma a necessidade de os alunos conhecê-los e saber empregá-los adequadamente no dia a dia e na prática social, a fim de que sejam inseridos como sujeitos atuantes na sociedade da qual fazem parte.

O trabalho de produção textual na sala de aula deve ser contínuo, diversificado e prazeroso, de forma que o estudante se habitue pouco a pouco a essa prática, atingindo gradativamente autonomia e competência necessária para produzir seus textos sem receio de expor suas opiniões ou até mesmo dissertar sobre determinado assunto. Faz-se necessário orientá-lo no sentido de que um texto não nasce pronto, ele é fruto de várias etapas como a planificação, a reestruturação, a correção ortográfica e dos aspectos gramaticais, e somente após esse

percurso poderá ser considerado como um produto final, resultado de um processo que envolve a análise da realidade com seus aspectos culturais cognitivos, sociais, entre outros, e que sofre inúmeras intervenções até assumir sua forma definitiva. Vale ressaltar a importância do professor como mediador desse processo.

No sentido de auxiliá-los, o professor pode e deve lançar mão de todo material impresso possível, propondo aos alunos atividades como leituras e apresentação de situações, comparações entre diferentes textos, para que percebam os aspectos relacionados à sua organização. E em seguida é interessante apresentar-lhes o desafio de produzir pequenos trechos com caráter informativo, persuasivo ou de qualquer outra finalidade, a fim de que explorem os diversos gêneros e exercitem sua capacidade linguística, buscando ainda organizar o trabalho de forma coerente empregando corretamente os termos e observando a estrutura inerente a cada tipologia textual.

Considerações finais

É fato que diante do advento da globalização torna-se cada vez mais necessário a qualquer pessoa, mas especialmente ao aluno, apropriar-se do conhecimento através da leitura, pois somente ela lhe dará o embasamento necessário à compreensão dos gêneros do discurso e consequentemente à produção textual dos referidos gêneros.

Devemos salientar, no entanto que tal fenômeno não basta a si próprio; é necessário ainda que a escola lhe apresente todos os enunciados possíveis que lhe sirvam de suporte na identificação desses gêneros, haja vista a heterogeneidade e diversidade que apresentam.

Ao falarmos em gêneros, estamos falando em cultura, ideologias, visão de mundo etc. Dessa forma é inconcebível deixar fora da sala de aula esta que é uma realidade inerente a toda Humanidade. Cabe à escola, portanto, cumprir o seu papel de formadora de mentes críticas e ao mesmo tempo construtora de conhecimentos que venham a servir à própria Humanidade: a produção textual nas mais diversas áreas do conhecimento.

Referências

ABAUURRE, Maria Luiza; ABUAURRE, Maria Bernadete. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRETEL, Eres Fernández *et al.* (Coord.). **Gêneros textuais e produção escrita**: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benedetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: Gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, Magda Becker; CAMPOS, Edson Nascimento. **Técnica de redação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Espanhol, um mundo a descobrir

Solange Dias Sarmiento⁹¹

Contexto do relato: estudiar español, ¿para qué?

Idioma oficial do MERCOSUL, em acordo assinado entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai desde 1991, segunda língua mais utilizada no comércio internacional e a terceira entre os falantes do mundo todo, o Espanhol vem sendo cada vez mais difundido através de músicas, filmes e programas populares com grande audiência em muitos países, especialmente americanos e europeus.

Percebi, ainda no início da minha experiência profissional, que havia um desprestígio em relação à disciplina, pois, a maioria dos alunos desconhecia a devida importância de aprender uma segunda língua e o diferencial que a mesma teria na sua trajetória de vida, inclusive a profissional.

Detalhamento das atividades

No início do ano letivo de 2014, busquei inovar as minhas aulas de forma a ampliar a motivação dos alunos em aprender a disciplina em questão. Inicialmente lhes propus que fizéssemos uma viagem no tempo

⁹¹ sol_sarmiento@hotmail.com

apresentando-lhes alguns vídeos sobre a origem da língua espanhola e sua expansão no decorrer do tempo, vídeos com imagens e música típica dos países que têm o espanhol como língua oficial para que eles tivessem noção da abrangência desta língua, bem como os motivos para aprender espanhol e os lugares que poderiam conhecer dominando este idioma. Após esse momento questionei os alunos, perguntando-lhes se conheciam alguma personalidade, música ou culinária dos países em questão. Os comentários foram muitos e todos queriam contribuir.

Organizei a turma em seis grupos de quatro alunos, onde cada grupo localizou no *mapa mundi* os países citados nos vídeos. Após essa etapa surgiram vários comentários por parte dos alunos e ficou muito clara inclusive, a relação que fizeram entre a história e a língua, desde a colonização da América, a distância entre os países, suas fronteiras, sua geografia, bem como a influência da cultura dominante. Foi um momento importante, a partir do qual foi despertado em cada um o desejo de apropriar-se do conhecimento através da busca espontânea. Dei-lhes como tarefa a coleta de materiais que tivessem ligação com o tema.

Na aula seguinte os alunos trouxeram, CDs de artistas hispanos, citaram pintores, poemas, tirinhas e filmes, enfim, um vasto acervo sobre o assunto. Esse material serviu de ilustração para a montagem de painéis e novas reflexões. Após a análise desse material fomos ao laboratório de informática onde cada um dos grupos já constituídos foi desafiado a pesquisar outras informações sobre os países de fala espanhola, como geografia, extensão, religião, população, músicas folclóricas, culinária, celebridades, pontos turísticos etc. De posse desse material os alunos produziram vídeos com narrativas e características peculiares sobre os referidos países.

Como culminância do trabalho, sugeri que os alunos escolhessem uma celebridade do país estudado e que se caracterizassem para apresentar os vídeos produzidos. Finalizamos degustando pratos típicos dos países hispanos, produzidos por eles. Dessa forma todos aprenderam, divertiram-se, conheceram culturas diferentes e sentiram a valorização de seu trabalho e esforço, ao mesmo tempo em que avaliaram seu progresso no idioma-alvo.

Análise do relato

Como profissional de educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, lecionando Língua Espanhola por 12 anos, deparei-me, com frequência com o seguinte questionamento dos alunos: “Para que estudar espanhol?” e, por diversas vezes, falei de sua importância para o mercado de trabalho, uma vez que o idioma facilita a integração entre pessoas de várias partes do mundo, possibilitando a troca de informações e novas experiências. Acredito que durante esse processo de estudo e pesquisa atingi quase que por completo meus objetivos pedagógicos.

Baseada numa perspectiva de interação e uma dinâmica de troca de experiências, entendo que a prática pedagógica parte do pressuposto de que o educador deve promover uma aprendizagem significativa, ou seja, algo que seja capaz de encantar o aluno na busca do conhecimento, pois a partir daí ele próprio apropriar-se-á dos caminhos necessários ao sucesso. Como diz Moreira, parafraseando Ausubel:

[...] ao procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a ‘simulação da aprendizagem significativa’ é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido (MOREIRA, 1999, p. 156).

Durante toda minha formação como professora sempre estive presente a ideia de que devemos construir e reconstruir nosso fazer pedagógico constantemente. Nessa perspectiva procurei inovar os meus métodos e propor aos alunos uma dinâmica de construção do saber baseada no conhecimento prévio que os mesmos possuíam sobre os países de fala espanhola, e a partir daí motivá-los a descobrir mais sobre a língua e os respectivos países. Tal proposta possibilitou a realização de aulas agradáveis, produtivas e significativas e evitou a utilização de exercícios mecânicos de gramática ou interpretação textual. Não que eu descarte essa prática, mas defendo que deve estar aliada a outras práticas para que atinjam satisfatoriamente sua função.

Considerações finais

Numa concepção social de educação entendemos que o sujeito se faz na interação com o outro, dessa forma procuramos mostrar aqui uma prática pedagógica onde os sujeitos interagiram e cresceram na troca de experiências e, de forma autônoma, foram agentes da construção do próprio conhecimento. Movidos pelo entusiasmo em aprender um novo idioma e pela possibilidade de ampliar horizontes, os alunos demonstraram prazer em realizar os trabalhos propostos, pois o aprendizado foi significativo para eles. Puderam ainda, conhecer vários fatos históricos estreitando laços com a língua de Cervantes.

Pude concluir com esta experiência que os alunos de língua estrangeira internalizam de uma forma mais efetiva o conteúdo trabalhado quando conseguem utilizar a comunicação incorporada à gramática, ou seja, quando tem que usá-la numa situação comunicativa, quando pesquisam e produzem suas próprias conclusões a respeito do tema. Pois a proposta de trabalho levou os alunos à disseminação de outras culturas e, sobretudo, a ampliação do conhecimento acerca dos hábitos e costumes dos países de língua espanhola.

Referências

MOREIRA, Marco Antonio. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Cap. 10, p. 151-165. In: **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.

SANTOS, GLAYSON. **Motivos para aprender espanhol**. Youtube. 2014. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oRIQu00oRiM>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

DAHMEN, Malek Ben, **Países De Habla Hispana en El Mundo**. Youtube. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=pj7aZMWKgRk>>. Acesso em: 31 jun. 2014.

MEIRA, Gabriel, **A língua espanhola no mundo - dialetos variações e expansões** Youtube. 2013. Disponível em: <:<http://www.youtube.com/watch?v=I-WM1Fj1mOk>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

GT

Matemática

Trigonometria e sua prática em sala de aula

Michele Horbach Kohl

Márcia Ruppenthal Petersen

Júlia Wilke Spiemann

Introdução

O Programa de Formação Continuada de trabalhadores da Educação Básica tem como público-alvo os trabalhadores em Educação do Sistema Estadual e de Sistemas Municipais de Ensino de região Macromissioneira. Sendo que a região Macromissioneira abrange: Noroeste Colonial, Missões, Celeiro, Fronteira Noroeste e Alto Jacuí.

Tem por meta organizar grupos de trabalho, por áreas epistêmicas e ou temáticas de profissionais da Educação Básica. Participar no planejamento, desenvolvimento e avaliação do Seminário. Construindo a memória do processo de formação produzindo artigos, textos didáticos, metodologias, produção intelectual de fundamentos e sistematização.

Este programa tem por objetivo organizar grupos de trabalhos, por áreas de conhecimento e eixos temáticos de profissionais da educação. Planejar, coordenar e realizar ações voltadas à qualificação teórica e pedagógica, promovendo a reflexão crítica da prática e instigar a construção intelectual dos profissionais de educação, estabelecendo integração de experiências pedagógicas, e possibilitando o aperfeiçoamento na arte

da pesquisa vinculada à matemática e particularmente ao registro e publicação dos resultados de suas pesquisas.

A importância da formação continuada evidencia-se perante um quadro que se desenha já há décadas, no qual tanto o professor de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, quanto seu aluno, demonstram desconforto em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática. Nem um nem o outro satisfazem-se com sua atuação, o que pode ser resultado, segundo D'Ambrósio, de sua formação acadêmica:

Difícilmente um professor de Matemática formado em um programa tradicional estará preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares. As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado (D'AMBROSIO, 1993, p. 38).

Para D'Ambrósio (1993), o professor, após sair do curso de graduação, irá reproduzir a metodologia pela qual aprendeu, ou seja, transmitirá o conteúdo através de uma explanação oral, seguida de um exercício-modelo e de uma série de exercícios semelhantes. Sabe-se que as dificuldades do ensino-aprendizagem de matemática já vêm desde o curso de graduação, e poderia ser minorada a partir da inserção do futuro professor nas salas de aula, vivenciando situações-problema e preparando-se para contorná-las em sua profissão (D'AMBRÓSIO, 1993).

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciada na Escola Estadual de Educação Básica Menino Deus, onde foi desenvolvido com os alunos das turmas 221, 222 e 223 do Ensino Médio um trabalho diferenciado utilizando a Trigonometria no dia a dia.

Através de um estudo realizado buscamos compreender os desafios do Ensino da Matemática. Partindo do pressuposto que a Matemática é uma disciplina que muitas vezes se torna difícil e pouco atrativa para os nossos alunos, é necessário motivar e criar estratégias que tornem menos frustrante a tarefa do professor e do educando.

A proposta de instrumentalizar a docência da matemática através da formação está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que mostram uma reflexão sobre o ensino tradicional da matemática, fundado

na reprodução e comprovadamente ineficaz, e a necessidade de inovar, de prover a prática pedagógica multiplicando as formas de ensinar seus conteúdos (BRASIL, 1997).

É certa a necessidade de mudanças quanto à forma de ensinar matemática, a questão é que um modelo por tantos anos reproduzido oferece maior resistência para as mudanças. No entanto, não há como descartar esta carência, sendo o caminho para sua superação o conhecimento. E o conhecimento docente se faz nos campos de formação, onde se prepara, com bases teóricas e práticas, para se ter sucesso no ensino da matemática, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A escolha desse assunto se deve à necessidade de um maior entendimento da Trigonometria, bem como das suas aplicações no dia a dia.

Para a escrita desse relato realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o objetivo de fundamentar as análises realizadas. Isto porque ela é elaborada por um plano de trabalho que tem uma proposta de abordagem realista desta temática. Existem muitas discussões sobre os vários métodos que o professor pode usar como suporte para motivar os alunos a aprender Matemática. A pesquisa também nos levou a pensar como resolver alguns dos vários problemas enfrentados no ensino dessa disciplina.

Descrição da experiência

Inicialmente foi proposto para os alunos do ensino médio das turmas 221, 222 e 223 uma pesquisa sobre a importância da trigonometria, sua história e aplicações no dia a dia. A pesquisa se desenvolveu em pequenos grupos de 3 a 4 componentes no laboratório de informática da escola. Depois de realizada a pesquisa os alunos organizaram as apresentações de *slides* e expuseram ao grande grupo. O tema propiciou a discussão de ideias entre eles.

No desenrolar da pesquisa realizada pelos alunos verifica-se que é possível contribuir com a Educação Matemática porque, é "a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do

mundo (MINAYO, 2010, p. 16).". Partindo desse enfoque, a pesquisa se torna muito importante tanto para o conhecimento como também para o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dela que se encontram determinadas razões e objetivos para a vida real.

O tema no qual desenvolvemos nossa prática, fez com que pudéssemos trabalhar com músicas para ensinar os valores de seno, cosseno e tangente. Uma forma divertida e diferente de memorizar os valores da tabela, numa aula em que os alunos participaram de forma ativa e alegre.

Música da Tabela Trigonométrica

Quadro 11

	Seno	Cosseno	Tangente
30°	1		
45°			
60°		1	

1, 2, 3

3, 2, 1

Tudo sobre 2

Você põe a raiz no três e no dois

Hey!

A tangente é diferente vejam só vocês,

Raiz de três sobre três

Um raiz de três

Música para ensinar Trigonometria (XUXA)

Quadro 12

<p>Tá na hora, tá na hora</p> <p>Da aventura começar</p> <p>É a trigonometria</p> <p>Que chegou para ficar</p> <p>A função agora é seno</p> <p>De período 2π</p> <p>Sua imagem já sabemos</p> <p>De -1 vai até 1</p> <p>Se o assunto é cosseno</p> <p>É moleza pessoal</p> <p>Tudo é igual ao seno</p> <p>Só que na horizontal</p> <p>Ilarieooo $3x$</p> <p>É a trigonometria que vai dando o seu alô</p>	<p>Seno de 0 e π é 0 (2π tá junto)</p> <p>Seno de $\frac{\pi}{2}$ é 1</p> <p>E o seno é igual a -1</p> <p>Ilarieoooo $3x$</p> <p>Cuidado agora com o cosseno, não inverta seu valor</p> <p>Cosseno de π e 0</p> <p>Cosseno de 0 é 1 (2π tá junto)</p> <p>E o cosseno de π radianos é igual a -1</p> <p>Ilarieeeeeo $3x$</p> <p>Foram seno e cosseno que já deram seu alô.</p>
---	---

Após desenvolver algumas aulas, em que os alunos utilizaram a música para aprender a trigonometria buscando a memorização de alguns valores trigonométricos, pensando em construir o aprendizado de diferentes maneiras, buscou-se trabalhar com os materiais concretos, e um deles foi a construção do ciclo trigonométrico em folha milimétrica. Utilizando o transferidor os alunos marcaram alguns ângulos, sendo utilizados para a indicação dos valores do seno, cosseno e tangente. E a turma resolveu uma série de exercícios que envolvem a trigonometria.

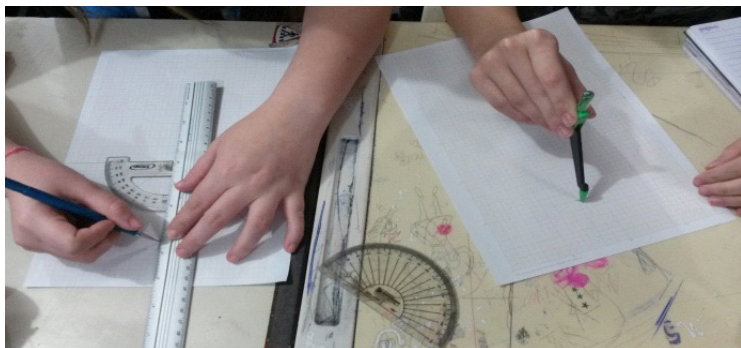


Figura 1- Desenvolvimento do ciclo trigonométrico

Segundo Vygotsky (1930), “O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar se independente e estimular o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova Zona de Desenvolvimento Proximal a todo momento”.

Assim o professor como mediador da aprendizagem se utiliza de uma série de estratégias tornando o conhecimento mais significativo e prazeroso para os alunos, partindo da ideia de que neles também desperte um pouco de interesse e curiosidade em querer aprender, facilitando assim a construção do conhecimento como um processo contínuo no dia a dia de todos.

Para encerrar nossa prática não poderíamos deixar as tecnologias de lado, lembrando que os conhecimentos estão interligados e o trabalho na escola requer formação para desenvolvê-los de forma interdisciplinar e com o uso das tecnologias de informação, que motivam e facilitam a aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva, utilizamos o *software* Geogebra, onde os alunos puderam colocar em prática o que haviam aprendido em sala de aula. Esse *software* permite que os alunos construam gráficos no computador utilizando conceitos de álgebra e de geometria ao mesmo tempo. A utilização deste *software* se faz importante, tanto para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, como para que da mesma forma visualizem os gráficos trabalhados em sala de aula, podendo assim fazer uma comparação dos mesmos.

Considerações finais

Concluimos que o trabalho realizado com as turmas foi válido, pois houve um crescimento e um grande interesse dos alunos em querer saber mais, não se apropriando apenas do conhecimento que vem nos livros didáticos, mas também se utilizando das tecnologias, para se apropriar de novas possibilidades de aprendizagem.

O desenvolvimento de nossos educandos requer cuidado e atenção, pois para que a escola se torne prazerosa e a construção do conhecimento realmente venha a surtir efeito, é necessário um grande empenho de todos, não deixando de lado a teoria e sim vivenciando a mesma na prática, instigando nossos alunos à busca do querer conhecer mais.

Referências

AULATUBE: música para decorar a tabela de seno, cosseno e tangente. Disponível em: <<http://vestibularnopara.com.br/dica-musica-para-decorar-a-tabela-de-seno-cosseno-e-tangente/>> Acesso em: setembro de 2014.

BARROS, Marco. **Teoria de Aprendizagem de Vygotsky**. Disponível em: <<http://pmarcobarros.blogspot.com.br/2013/06/vygotsky.html>> Acesso em: out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIGONOMETRIA CANTANDO - Prof. Alexandre. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eyti1XIItgKc>>. Acesso em: set. 2014.

YGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3, Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A aplicabilidade dos conteúdos de geometria espacial no Ensino Médio¹

Veranice Lamb Budke Krug²

Janaina Borges de Moraes³

Mauricio de Souza Oliveira⁴

Mara Rubia Lima⁵

Rosane Strieder⁶

Introdução

O presente trabalho surgiu com a necessidade de se fazer uma breve análise de como os alunos tratam o conteúdo de geometria espacial quanto à sua ligação com a vida profissional e cotidiana e também como estão aproveitando os conteúdos que lhes foram propostos durante o ensino médio, buscando, dessa forma, fazer uma avaliação do peso que

¹ Texto escrito sob orientação da professora Adriana Cláudia Schmidt, assessora do GT de Matemática da Unicruz.

² Graduada em Matemática; Escola E. E. B. Leopoldo Meinen, vera.budke@hotmail.com.

³ Graduada em Matemática; Escola E. E. M. Major Belarmino Côrtes; janabmor@bol.com.br.

⁴ Pós-Graduada em psicopedagogia; Escola E.E.B. Margarida Pardellas; seduc.marasilveira@gmail.com.

⁵ Pós-Graduado em gestão escolar; Escola M. E. F. Dezoito de Abril; mauriciobaje@yahoo.com.

⁶ Pós-Graduado em gestão escolar; Escola E. E. B. Dom Antônio Reis.

eles têm no momento em que se chega à sala de aula para, finalmente, serem colocados em prática. Busca-se também fazer uma breve análise das condições de estudo que os professores vêm trazendo ao aluno, discutindo e comentando a qualidade de todo o processo educacional.

Ensinar matemática - um desafio

A matemática sempre foi vista como uma disciplina difícil, e ensinar matemática requer do professor um esforço para organizar métodos e práticas pedagógicas que faz com que o aluno compreenda e evidencie a realidade na qual a disciplina está presente em sua vida.

O baixo desempenho dos alunos em matemática faz com que docentes reflitam sobre sua prática pedagógica considerada tradicional. A aula mecânica, aquela que é apresentada no quadro e praticada por meio de muitos exercícios, deve ser abonada do ensino dessa disciplina.

Ao professor cabe incentivar o aluno ao desenvolvimento do seu conhecimento por meio de problemas que parte da realidade do educando, fazendo com que haja a interação entre teoria e prática.

Conforme Sadovsky:

Encarar o ensino da matemática com base na participação ativa, direta e objetiva da criança na elaboração do conhecimento que se quer que ela aprenda. Estudar só faz sentido se for para ter uma profunda compreensão das relações matemáticas, para ser capaz de entender uma situação problema e pôr em jogo as ferramentas adquiridas para resolver uma questão (SADOVSKY, 2007, p. 16).

O educador precisa ter consciência de que não basta abrir um livro didático para que os alunos aprendam e compreendam a matemática, mas centrar-se em escolhas metodológicas a fim de garantir a aprendizagem dos alunos; e essa escolha é uma tarefa que envolve muita responsabilidade, pois necessita de adequação ao ensino dos conteúdos que precisam ser trabalhados, buscando suas vantagens e benefícios, despertando o interesse dos alunos.

É necessário desafiar o educando na construção de seu conhecimento e regras e fórmulas não são essenciais; precisa-se de problemas que fazem sentido na vida das crianças e dos adolescentes, pois, conforme Sadovsky (2007), “o ensino da matemática, hoje, se resume a regras mecânicas que ninguém sabe, nem o professor, para que servem”.

O desinteresse por parte dos alunos, na maioria das vezes, é resultado da utilização de práticas que não atendem à sua realidade; e no momento em que não existe uma proposta pedagógica desafiadora os alunos vão ficando para trás.

Para Sadovsky:

Hoje se discute como ensinar baseando-se no contexto cotidiano ou como ensinar levando em conta os problemas do dia a dia. Essas duas abordagens só serão válidas se houver profundidade no trabalho. Um jogo não gera necessariamente aprendizagem. Para ser eficiente, ele deve ser concebido como ponto de partida e não como finalização da aprendizagem e, principalmente, os conteúdos matemáticos devem ser explícitos (SADOVSKY, 2007, p. 16).

O aluno deve ser o sujeito ativo de sua aprendizagem que cria hipóteses, caminhos, experimenta, questiona e, dessa forma, vai construindo seu conhecimento; e é essa disposição que deve ser aproveitada pelo professor, pois a matemática é uma ciência que não pode ser considerada imóvel. Não se deve apresentar essa disciplina como fechada, abstrata e desvinculada da realidade.

Conforme Vasconcelos:

A matemática é geralmente considerada uma ciência a parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a matemática possui os seus problemas próprios, que não têm ligação imediata com os problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da ciência, na vida real; uns e outros se entroncam na

mesma madre. (Ensino – Aprendizagem da Matemática: Velhos problemas, Novos desafios) (Vasconcelos, 2000. p. 36).

Aos docentes, cabe demonstrar ao aluno que a matemática é um processo de ensino-aprendizagem que deve ser aplicado no seu cotidiano, em situações desde uma simples compra em um supermercado até a sua colocação no mercado de trabalho.

Conforme os PCNs:

O professor não pode se esquecer de que o aluno precisa perceber a inter-relação dos conhecimentos matemáticos. É a melhor maneira de dar sentido ao aprendizado da disciplina, como instrumento importante para compreender o mundo e a sua realidade (BRASIL, 1997, p. 50).

Assim sendo, o papel e a atitude do professor de matemática é que devem estar em primeiro lugar, procurando, sempre, o questionamento sobre os problemas que existem à nossa volta e que estejam relacionados com a matemática e seu ensino, pois ensinar matemática é um desafio, mas quanto mais consciente o docente estiver, mais fácil será atuar sobre o ensino- aprendizagem de forma clara, prazerosa e significativa.

Saber equilibrar o ensino com a arte de ensinar é um grande desafio no cotidiano escolar. Conforme Santos Neto:

As relações entre o corpo docente e discente no âmbito de ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Superior do Brasil vêm se aperfeiçoando de acordo às exigências dos novos tempos. O aprendizado está tomando novas dimensões no que diz respeito à ciência da educação (Pedagogia) e a arte de ensinar (Didática). A profissão de professor não pode ser considerada como um mero hobby, entendimento que tem de ser erradicado pelas universidades (SANTOS NETO, s.d.).

O processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo para o aluno a partir do momento em que o professor faz do conteúdo de ensino um tema prazeroso, mesmo que, sendo retirado do livro didático. Existem outras formas de o conteúdo ser estudado, não apenas partir

para o quadro negro, pois mesmo que ele faça parte do cotidiano escolar, existem muitas outras tecnologias a serem utilizadas no âmbito escolar.

Aplicabilidades dos conhecimentos de maneira eficaz

Um grande desafio na prática pedagógica passa pela condição de envolver toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem, pois a escola e, principalmente, o professor não podem ficar sobrecarregados. Cabe ao professor valorizar e explorar da melhor maneira possível cada setor da comunidade para que, de forma satisfatória, ela possa intervir de maneira eficaz no ato de ensinar. Ao fazer isso o conhecimento é dividido com todos e pode ser trabalhado com maior êxito.

O educador ao assumir sua postura deve lembrar-se de que é um dos responsáveis pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem, por isso, não pode esquecer que outros componentes fazem parte desse processo e são tão importantes quanto ele. Assim é viável afirmar que a aprendizagem se constrói a partir da interação educador, educando, família e o contexto histórico, e dessa forma é possível dizer que cada ser humano contribui de certa forma para a mudança do contexto social, formulando suas próprias ideias a partir de suas experiências da partilha de conhecimentos.

O conteúdo

A Geometria Plana e a Geometria Espacial são abordadas em vários dos anos do ensino, mas o aprofundamento do conteúdo acontece no 3º ano do Ensino Médio.

As figuras geométricas espaciais também recebem o nome de sólidos. Os Poliedros possuem três elementos básicos: vértices, arestas e faces. Um poliedro regular é quando as faces são polígonos regulares e congruentes. Dentre os poliedros existentes, existem alguns considerados Poliedros de Platão, pois todas as faces possuem o mesmo número de

arestas, todos os ângulos poliédricos possuem o mesmo número de arestas e se enquadram na relação de Euler. A fórmula de Euler está atribuída à relação de dependência entre os elementos de um poliedro. A expressão matemática desenvolvida por Leonhard Euler, matemático suíço, é a seguinte: $V - A + F = 2$ sendo: V = vértice; A = arestas; F = Faces. (NOÉ, s.d.)

Aula prática

Duração: 2 horas/aula.

Pré-requisitos: Geometria Plana.

Material: folha de papel colorida, palitos, cola branca, cola quente, tesoura, lápis, borracha, papelão, tintas.

Desenvolvimento

Através de pesquisa os alunos procuraram modelos planejados de figuras espaciais e em seguida confeccionaram vários poliedros, com faces iguais e diferentes no mesmo sólido, como por exemplo, cubos, paralelepípedos, entre outros. Os materiais mais usados foram os palitos e os papéis. Após a confecção, levamos modelos para a aula e se organizaram em grupos com vários tipos de poliedros.

Cada um desses tipos dos sólidos foi trabalhado pelo professor mediador, que orientou que os alunos os tocassem e os girassem, comparando-os e analisando o que são as arestas, as bases, as faces, os vértices, as diagonais (os que foram confeccionados com palitos). Após esta fase de análise, os alunos então relataram os novos conhecimentos no caderno, e assim trabalharam o Teorema de Euler, resolvendo problemas matemáticos. Os alunos também, sob orientação do professor, abriram, isto é, descolaram os poliedros que eram feitos de papel, e analisaram as faces planejadas, onde puderam apalpar os elementos dos sólidos observando que cada um dos sólidos é formado de figuras planas como triângulos, retângulos quadrados, entre outros.

Sugestão para outra aula com poliedros são os alunos se organizarem em grupos e confeccionarem prismas, pirâmides, cones, cilindros e esferas. E utilizar o mesmo método de análise da prática anterior, abrindo os sólidos e identificando as figuras planas existentes em cada um deles, podendo então calcular a área e o volume do material, baseando-se na linguagem matemática, e assim concretizar a aprendizagem da Geometria Espacial.

Avaliação: Todo o processo, desde a confecção do material até a transmissão para a linguagem matemática, através da resolução de problemas foi avaliado. Os alunos foram avaliados também pela participação e realização das atividades propostas, considerando satisfatória a aprendizagem dos envolvidos nas atividades.

Considerações finais

Através de uma proposta feita pelo Grupo de Trabalho de Matemática do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, foi possível visualizar o quão importante é a prática em sala de aula.

Este trabalho foi muito bem aceito pelos alunos, que puderam ter um melhor entendimento sobre o assunto, pois além de realizarem uma pesquisa sobre o assunto, também conseguiram fazer a relação do conteúdo com o seu dia a dia.

Referências

ANDERSON, Roque. **Teia Cartesiana**, *software* educativo: Disponível em <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/14694/Teia Cartesiana.exe](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/14694/Teia%20Cartesiana.exe)> Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática/ Secretaria de educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

FIORENTINI, Dário, MIORIM, Maria A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.**

Boletim SBEM, São Paulo, 1999.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar:** prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOÉ, Marcos. **Poliedros.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/matematica/poliedros.htm>>. Acesso em: 21 out. 2014.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia.** 25. ed. São Paulo, Ática, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais Fáceis de Entender. São Paulo: Editora Abril, 2004 – Edição Especial.

SADOVSKY, Patrícia. Fala Mestre. Falta fundamentação didática no ensino da matemática. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, Edição 199, p. 15-18, 2007.

SANTOS NETO, Julio Moreira dos. **A Eficácia da Didática do Ensino Superior.** Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-eficacia-didatica-ensino-superior.htm>> Acesso em: 14 jan. 2014.

SODRÉ, Ulisses. **Geometria Espacial:** Elementos de Geometria Espacial. 2004. Disponível em <<http://pessoal.sercomtel.com.br/matematica/geometria/element/element.htm>> Acesso em: 14 jan. 2014.

VASCONCELOS, Claudia Cristina. **Ensino-Aprendizagem da Matemática:** Velhos problemas, Novos desafios. Millenium, n. 20, out. 2000. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/20_ect6.htm>. Acesso em: 11 mar. 2010.

VERONA, Viviane Aparecida; LOPES, Maria Regina Macieira. **Aplicação da Geometria Espacial em Ambientes Diversos.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2455-8.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2014.

Endereço de internet

<www.uneb.edu.br>. Acesso em: 17 dez. 2013.

Estudo da geometria plana e espacial com turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio

Pâmela Fernandes²

Maria Inez Ghisleni³

Adriana Preto⁴

Simoni Santos⁵

Introdução

Descrever sobre práticas, experiências, dificuldades e novas possibilidades no ensino de Matemática é uma das propostas do Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, de 2014, que tem como foco a formação de trabalhadores em educação, e compreende que a prática educativa requer relação teoria-prática, pesquisa-ação, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória entre outros.

Destaca-se neste artigo um dos objetivos propostos pelo programa: a reflexão crítica da prática docente, por meio da apresentação de atividades realizadas pelos professores participantes do GT- Matemática em suas turmas, oportunizando momentos de discussão e validação dos trabalhos realizados nas suas Escolas.

Apresentaremos atividades realizadas com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus e com uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Nabuco. As atividades apresentadas, respectivamente, são propostas para a introdução de geometria plana no Ensino Fundamental e revisão da geometria plana no Ensino Médio para posterior introdução da geometria espacial.

Relatos das atividades - Geometria Plana no 7º ano do Ensino Fundamental

A referida atividade foi realizada com 17 alunos da turma de 7º ano do Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus, no município de Tupanciretã.

Inicialmente os alunos construíram um metro quadrado usando folhas de jornais, trenas e fitas métricas, após realizaram medições na sala de aula usando os metros construídos, registraram os cálculos e estratégias utilizadas na atividade e também a conclusão de como calcular essas medidas. Também nesse momento foram trabalhados alguns pontos específicos para identificar as principais diferenças na hora de por em prática nosso conhecimento de perímetro e área.

Depois, em casa, os alunos realizaram as medidas da área de seu quarto e registraram os cálculos efetuados para socializarem a atividade com os colegas. Durante a construção do metro quadrado inicialmente tiveram dificuldades de montar o metro quadrado, porém, após intervenções, entenderam como construir. Para medir a sala não apresentaram dificuldades e logo concluíram que era só medir o comprimento e multiplicar pela largura, para obter a área da sala de aula. Também entenderam que era necessário recortar alguns jornais para ficar com os centímetros que faltaram para completar a sala. Na atividade em casa não tiveram dificuldades, pois a maioria tem o quarto de forma retangular.

Considera-se que o cálculo de áreas tem muita aplicabilidade em diferentes momentos, seja em atividades puramente cognitivas, ou até mesmo trabalhistas. Um exemplo de profissional que faz uso dessa ferramenta para tornar possível o desempenho do seu trabalho é o pedreiro. É através do conhecimento de área que é possível estimar a quantidade de cerâmica necessária para pavimentar um determinado cômodo de uma casa, por exemplo. Foi lançada a seguinte atividade: os alunos receberam a planta baixa de um bloco de uma escola com as seguintes formas geométricas: triângulo, paralelogramo e trapézio.

Desafio: "Como calcular a área de figuras com estes formatos?" Esse desafio foi retirado, nesse momento foi distribuída uma folha anexo com formas geométricas e atividades de como chegar nas áreas das figuras. Através da decomposição, podemos calcular a área de polígonos sem precisar decorar fórmulas e mais fórmulas, por exemplo para obtermos a área do trapézio, basta decompô-lo em um retângulo e dois triângulos para que calculemos a área de cada uma dessas formas. A atividade foi realizada em sala de aula com acompanhamento do professor. Os alunos gostaram de realizar as atividades e não tiveram dificuldades nessa etapa.

A seguir foi lançado o desafio: Imagine que um fazendeiro tem um bode e 12 metros de cerca. Qual é o melhor jeito de cercar o bode, de modo que ele fique com o máximo possível de grama para pastar? A turma foi dividida em quatro grandes grupos, cada grupo recebeu uma forma geométrica (quadrado, triângulo, hexágono e círculo) e 12 metros de barbante, e foi para quadra e saguão da escola para realizar a atividade, alguns também usaram o metro quadrado de jornal. Foi uma atividade em que se envolveram bastante e todos participaram de forma ativa. Após as medições os grupos registraram as estratégias e cálculos e apresentaram para os colegas, que chegaram à conclusão que a melhor forma do curral seria o círculo que dá ao fazendeiro a maior área para 12 metros de cerca. Essa atividade foi retirada da revista Cálculo-Matemática para todos (2012).

Geometria Plana e Espacial no 3º ano do Ensino Médio Politécnico

Esta atividade foi realizada com 28 alunos do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Nabuco do município de Tupanciretã, tendo por objetivo revisar os conceitos de geometria plana estudados no Ensino Fundamental, bem como observar o aspecto espacial a partir das figuras planas.

Inicialmente os alunos teriam que escolher uma planta baixa de uma casa. E a partir deste material, construir uma maquete utilizando escalas, conteúdo estudado na disciplina de Geografia no 1º ano do Ensino Médio, podendo ser caracterizada a atividade como interdisciplinar. Em um segundo momento foram propostas aos alunos questões que deveriam ser realizadas a partir da análise das características das maquetes, tais como:

Suponha que você está escolhendo um piso para por na sua sala e quartos e depare-se com dois modelos que o deixam em dúvida o qual escolher, então decide que irá optar por aquele que lhe tenha o menor custo. Qual você irá escolher?

Sendo: Piso I: com medidas 54x54 no valor de R\$ 14,90 a unidade

Piso II: com medidas 60x60 no valor de R\$ 20,90 a unidade



Figura 1 - Maquete de um dos grupos do 3º ano do E.M

Nesta primeira etapa observou-se que os alunos se empenharam nas resoluções, houve diálogo entre os componentes dos grupos e todos participaram.

Após verificar que todos os grupos já haviam realizado a atividade, passamos a etapa seguinte, com esta tarefa:

Pesquise o preço do galão de tinta, como é feito o cálculo da quantidade que será utilizada para a pintura interna e externa das residências e por fim monte um orçamento do gasto total da pintura de sua casa (maquete).

Para possibilitar a pesquisa os alunos utilizaram seus celulares. Para que o foco do trabalho não fosse disperso estipulou-se um tempo de 40 minutos para esta tarefa e o professor não interferiu em momento algum. As discussões foram feitas pelo grupo e as tomadas de decisão no trabalho coletivo surtiram o efeito esperado; e todos conseguiram completar a tarefa no tempo proposto.

Com a realização desta atividade percebeu-se que os alunos participaram, envolveram-se e obtiveram êxito na aprendizagem, pois posteriormente foi realizado um pequeno teste individual e percebeu-se a evolução dos alunos, principalmente daqueles com maior dificuldade de visualização mental das figuras geométricas.

Considerações finais

Com a realização das atividades realizadas em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, observou-se que as dificuldades encontradas são bastante similares, embora estejam em graus bem distintos na formação escolar. Constata-se, por meio de uma avaliação diagnóstica, que em ambas as atividades os alunos possuem dificuldade de visualização mental das figuras geométricas (planas ou espaciais).

Após as atividades, que prezam pelo contato do aluno com material concreto e contextualizado a situações reais, observou-se que eles se apropriaram dos conceitos estudados, o que tornou o estudo de geometria espacial prazeroso e significativo.

Referências

REVISTA CÁLCULO: **Matemática para todos**. Edição 12, ano 1.
São Paulo: Segmento, 2012.

Práticas metodológicas diferenciadas e o estudo da Matemática⁷

Sabrina Barasuol⁸

Eliana De Nani⁹

Daniela Prediger¹⁰

Introdução

A escola pública de uma forma geral precisa ter seus preceitos revistos tendo em vista a otimização do processo de ensino-aprendizagem necessário aos novos parâmetros exigidos pela educação emancipatória e pela escola democrática.

Uma das grandes dificuldades observadas dentro das escolas é a falta de correlação entre o que se aprende e fatos reais permitindo uma melhor visualização e entendimento entre conteúdo e realidade.

⁷ Texto produzido sob orientação da professora Me Adriana Cláudia Schimdt, assessora do GT Matemática da Unicruz.

⁸ Licenciada em Ciências e em Pedagogia, especialista em Educação Matemática. Professora na Secretaria Estadual de Educação -9ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, sfbarasuol@yahoo.com.br.

⁹ Licenciada em Ciências e em Matemática, especialista em Metodologias do Ensino de 1º e 2º graus/Matemática. Professora na Secretaria Estadual de Educação -9ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, elianadenani@hotmail.com.

¹⁰ Licenciada em Matemática. Professora na Secretaria Estadual de Educação- 9ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, danielaprediger@yahoo.com.br.

Neste aspecto o ensino de Matemática deixa a desejar e contribui com o alto índice de reprovação e desinteresse do aluno não só em relação à disciplina especificamente, mas também quanto à escola de forma geral.

Cabe ao aluno do Ensino Médio desenvolver conhecimentos práticos necessários ao convívio em sociedade ao mesmo tempo em que lhe permitam ter uma visão contextualizada e inovadora assegurando-lhe o poder de iniciativa e dinamismo necessários à sua vida adulta.

Desta forma o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, através da organização e sistematização dos grupos de trabalhos (GTs) realizados por área epistêmica ou temática, vem proporcionar momentos de encontro entre os professores de Matemática da Educação Básica e consequente socialização de práticas educacionais que visam aperfeiçoar a educação nas escolas públicas.

O ensino de Matemática deve viabilizar ao aluno desenvolver suas potencialidades e utilizá-las na interpretação e intervenção da realidade, num crescimento subjetivo e intelectual relacionando ciência, tecnologia e política, sendo que este resultado só é alcançado com práticas pedagógicas que proporcionem ao aluno ser o sujeito de sua aprendizagem ao mesmo tempo em que o professor se torna um facilitador desse processo.

Este artigo tem por objetivo mostrar que muitas vezes pequenas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores podem auxiliar de forma significativa no aprendizado e no interesse do aluno contribuindo para a qualificação da educação pública e mais especificamente da matemática.

Relato da prática

A prática foi realizada no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Teve como objetivo específico proporcionar aos alunos melhor entendimento sobre “matrizes”, sua operacionalização e aplicações cotidianas, tentando despertar neles o interesse e a curiosidade, bases para a construção do conhecimento.

Com este objetivo foram utilizadas ferramentas tecnológicas de pesquisa como a internet, realizando-se uma busca com o tema “matrizes” de forma que os alunos foram instigados a descobrir seu conceito, representação e aplicabilidade.

A partir da pesquisa realizada propôs-se aos alunos a realização de uma atividade *on-line* em que o aluno, mesmo sem conhecimentos prévios de operações de matrizes, seria capaz de resolver, sendo possível a assimilação dos conceitos envolvidos no conteúdo e sua aplicabilidade.

A atividade proposta retrata uma situação esportiva, mais especificamente um campeonato de futebol. Tem o regulamento escrito por um professor de Matemática e traz situações inusitadas, como por exemplo, em caso de empate na pontuação final, ganha o time que tiver o maior número de derrotas.

Com base nessas e em outras observações os alunos foram separados em grupos e incentivados realizar a atividade, fazendo cálculos, socializando informações e passando de tela conforme os acertos realizados pelos mesmos.

Nessa atividade há telas com explicações sobre matrizes, o conceito, a diferenciação de linha e coluna e multiplicação, sendo que entre uma explicação e outra vão surgindo questões, sempre a partir da tabela de campeonato de futebol, que o aluno deve responder para passar de tela, conforme pode ser visto nas figuras a seguir.

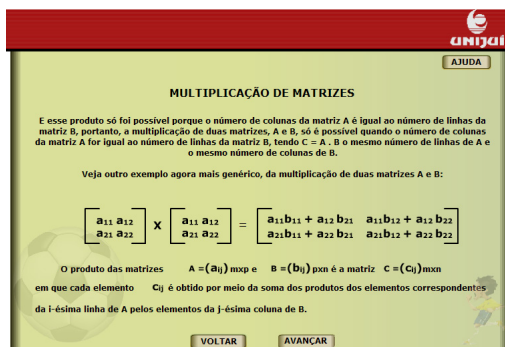


Figura 1 - Tela de explicação sobre multiplicação de matrizes
Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/matrizes_futebol/Matrizes_Futebol/

Tendo a matriz, responda:

1) Qual é o elemento a_{11} ?

2) Em qual linha e em qual coluna está o elemento 47? LINHA: COLUNA:

3) Qual é o elemento a_{22} ?

4) Em que linha e em que coluna está o elemento 22? Escreva o numeral que representa o índice (ij) deste elemento.

5) Qual é o elemento a_{11} ?

Figura 2 - Tela com questões para serem respondidas

Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/matrizes_futebol/Matrizes_Futebol/

Desse modo, o aluno vai construindo seu próprio conhecimento. Sendo que ele aprende o conteúdo nas explicações lidas, e interage respondendo às questões solicitadas. E tudo isso no computador, diferenciando-se da formalidade normalmente vista, que é a do professor explicando e o aluno resolvendo as questões no caderno.

Após a realização da atividade prática foi solicitado aos alunos que fizessem um relatório resumindo a atividade, destacando aquilo que entenderam e as dúvidas. Percebeu-se que os alunos gostaram dessa aprendizagem diferenciada e, posteriormente, ainda relacionaram com as atividades feitas em sala de aula.

Esta prática serve como introdução ao conteúdo “matrizes”; e após sua realização o professor segue com suas atividades em sala de aula, sanando as dúvidas, porém com melhor receptividade por parte do aluno, pois já tem assimilado um conhecimento prévio sobre o assunto.

Considerações finais

Com esta atividade percebeu-se como é importante para o professor ter momentos de socialização com colegas de área, como ocorreu neste caso, onde as professoras envolvidas trouxeram uma bagagem de experiências significativas que permitiram a socialização de informações relevantes, ricas e capazes de proporcionar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem passível de constatação ao final desta prática educativa.

É visível também que os jovens de hoje são adeptos ao uso da tecnologia, e esta se torna indispensável à utilização daquele professor que quer ter a atenção do aluno e fazer com que ele construa o conhecimento através de questionamentos e incentivos à sua curiosidade.

Porém, observa-se que, assim como todas as pessoas devem ter seus limites respeitados, com o professor e o aluno também ocorre o mesmo. Sem respeito e um ambiente adequado não há condições de superar a estagnação do ensino, assim como também não é possível o uso de tecnologias sem o devido domínio do professor, pois percebe-se que falta capacitação adequada para aqueles que querem utilizar esse meio para aulas mais produtivas e interessantes.

Percebe-se também que quanto maior o interesse e vontade de aprender tanto por parte do professor quanto do aluno, todas as dificuldades são superadas.

Referências

ATIVIDADE: Aprendendo matrizes através de campeonatos de futebol. Disponível em <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/matrizes_futebol/Matrizes_Futebol/index.html>. Acesso em 14/10/2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Práticas pedagógicas – reflexões com um novo olhar sobre a Matemática

Odilara de Fátima Cadore Fortes

Introdução

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul foi dividido em grupos de acordo com a área de formação dos docentes. Este artigo aborda reflexões em torno do componente curricular de Matemática.

A formação de professores possui pressupostos que dão especificidade a quaisquer cursos que venham a concretizar cada uma delas. Devido às necessidades atuais, em todas as áreas, a matemática surge com um novo foco: trabalhar interpretações em geral, mas com um raciocínio interdisciplinar. Um desafio ou um sonho? Como trabalhar a matemática para que ela possa contribuir para desenvolver este objetivo?

Um fator relevante que deve ser considerado em toda formação docente é que os tempos mudaram e algumas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia. As exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente.

Algumas abordagens feitas no início deste curso proporcionaram o diálogo e a troca de experiências, onde foi possível constatar a preocupação referente a elementos que viabilizam o aprendizado de forma diferenciada para que o processo de ensino e de aprendizagem realmente se efetive.

Um novo olhar sobre a Matemática

De acordo com Saviani (2009), a necessidade da formação docente foi recomendada por Comenius, no século XVII, e desde então as preocupações foram se diferenciando e mudanças foram feitas deixando lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente. De acordo com o autor, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica ganhou ênfase, mas não encontrou um caminho satisfatório exigindo mudanças significativas na formação profissional dos docentes. Neste processo, segundo o autor, a formação dos professores enfrentou vários dilemas resultando numa dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente e propõe a recuperação dessa indissociabilidade.

Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares é partir dos livros didáticos, o que permitirá tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos (SAVIANI, 2009, p. 151).

Segundo o autor, é preciso eleger a educação como máxima prioridade definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. O autor propõe reflexões para a formação de professores visando a encontrar caminhos que permitam superar as dificuldades detectadas.

Estudos resgatam a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração

dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação dos professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. A matemática surge nesse contexto em função da necessidade de sobrevivência no meio social, comportando um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade, instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

É necessário ter um novo olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática sem dissociar a formação e a prática cotidiana, enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original. Essa pluralidade dos saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Esses saberes da experiência, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto na dimensão da razão instrumental que implica num saber fazer ou saber agir como nas habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito possibilitando supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Quando se trata de ter um olhar diferenciado sobre a matemática e promover mudanças significativas significa refletir em torno das dificuldades atuais, analisar as teorias e práticas da matemática no contexto escolar identificando os fatores que interferem na aprendizagem, além de avaliar a adequação das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores. Para isso, é importante compartilhar experiências que já foram testadas na prática e é essencial que o professor tenha contato com textos de leitura acessível que ampliem horizontes e aprofundem seus conhecimentos.

O papel da escola e do professor

Na perspectiva adotada neste contexto, a escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pelas novas gerações. Expressa-se em uma organização formada pelos sistemas de ensino e respectivas unidades escolares, com cultura própria, objetivos, funções e estrutura definidos. Faz a mediação entre as demandas da sociedade por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também deve colaborar com essa transformação pois tem a obrigação de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais, uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade.

A articulação entre os programas de formação permite que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atuam os professores cursistas. Dessa maneira, torna-se possível centrar os cursos e outras atividades no potencial dos participantes por um lado, e em suas dificuldades específicas por outro. Esse ponto é fundamental para o trabalho com a prática pedagógica, pois o aprendizado só ocorre quando são realizadas atividades como estudo, registro, pesquisa. Sem isso não se constrói o conhecimento. Segundo Saviani (2009), a escola deve proporcionar uma boa estrutura e promover o conhecimento.

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, n.p.).

De acordo com Vygotsky (2007), a escola se torna importante a partir do momento que proporciona um ensino sistematizado através de atividades diferenciadas das extraescolares, pois lá a criança aprende a ler, escrever, a obter domínio nos cálculos, expandindo seus conhecimentos.

Mas não é pelo simples fato da criança frequentar a escola que ela estará familiarizada com os métodos de ensino.

A escola, segundo o autor proporciona momentos de interação pois antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, o que produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.

A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2007, p. 27).

Para Vygotsky (2007), é natural a criança falar enquanto age e a fala não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização. Portanto, proporcionar atividades com interação torna-se fundamental para a construção do conhecimento. O autor ainda complementa que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo pois tanto a fala como a ação fazem parte de uma mesma função complexa, direcionada para a solução dos problemas.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Segundo esse autor, a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Ainda, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata acontece quando a fala e a atividade prática estão juntas.

A criança vive em constante evolução, as relações que estabelece com o mundo social são sempre novas e se modificam reciprocamente a

todo instante, em um processo marcado pela instabilidade. O ensino deve reconhecer as necessidades dos alunos e considerar os diferentes níveis de desenvolvimento afetivo/cognitivo para orientar adequadamente a ação educativa.

Ainda segundo Vygotsky (2007), não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos.

Quando se trata de educar, de desenvolver as capacidades do ser humano, é imprescindível considerar os diversos fatores que intervêm e influenciam esse processo. O papel do professor nesse processo implica importar-se continuamente com o resultado de sua ação educativa, inovar nos métodos e na forma de lidar com as dificuldades que os alunos enfrentam, com suas incertezas, anseios e temores. Estes cuidados devem ser iniciados na infância e continuados em todos os níveis de ensino.

Sendo assim, a sala de aula implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, mas também a orientação e o direcionamento do processo de apropriação cultural, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem.

Práticas pedagógicas e seu significado neste contexto

É importante que o professor insira o conteúdo provocando a curiosidade do aluno, incentivando-o a formular novos problemas e a tentar resolver “do seu jeito”, sem necessariamente decorar fórmulas e métodos. O espaço para tentativas e erros é importante para o uso adequado da linguagem e para desenvolver habilidades com o raciocínio da matemática. O professor deve também permear as aulas com práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras despertando nos alunos a beleza da matemática e a sua utilização prática, cada vez mais indispensável no mundo atual.

Sugestões de atividades

Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma satisfatória, é necessário de atividades práticas diferenciadas que atraiam a atenção dos alunos. O uso de jogos entra neste contexto implicando em uma mudança significativa no modelo tradicional de ensino pois possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa. De acordo com Smole (2008, p. 10), o trabalho com jogos deve ser bem planejado e orientado para que as habilidades sejam desenvolvidas. Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis.

Portanto, através dos jogos existe a possibilidade de os erros serem vistos de uma forma natural, sem deixar marcas negativas, mas proporcionando novas tentativas além de estimular previsões e checagem. Assim é possível planejar novas jogadas utilizando os conhecimentos adquiridos e proporcionar novos conhecimentos.

A atividade apresentada foi proporcionada aos alunos da 2ª série do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, Cruz Alta, RS.

Atividade 1: Quadrado Mágico

Esta atividade proporciona um jogo, realizado em duplas, envolvendo o conteúdo de Progressão Aritmética e Progressão Geométrica, bem como introduzir um conhecimento de Geometria Espacial (Cubos, com seus elementos, vértices, faces, arestas e ângulos) em primeiro momento, e em segundo momento, introduzir os quadrados mágicos, passando por termos centrais e constantes mágicas, analisando também termos centrais, termos simétricos e soma dos termos. Alguns desafios foram apresentados para os alunos atribuindo pontuação para quem conseguir encontrar a resposta correta e identificar os elementos de uma Progressão Aritmética e de uma Progressão Geométrica.

Inicialmente foram apresentadas explicações referentes a um quadrado mágico, que é uma tabela de lado n , cuja soma dos termos de cada linha, coluna ou diagonal (principal e secundária) é constante (Progressão Aritmética) e o produto de cada linha, coluna ou diagonal (principal e secundária) também é constante (Progressão Geométrica). Este valor é chamado de constante mágica.

Objetivos:

- Construir um cubo numerando suas faces.
- Identificar as arestas e os vértices, com respectivos ângulos.
- Apresentar o desafio de lógica do Quadrado Mágico;
- Estudar Progressões Aritméticas e Geométricas com o auxílio de quadrados mágicos.

Etapas:

- Construção do cubo (criatividade dos alunos)
- Foram colocadas sugestões de exercícios dando seguimento ao jogo.
- Regra colocada: Inicia o jogo quem atirar o dado com a face visualizada de número maior.
- O componente que conseguir achar a solução das tarefas apresentadas recebe pontuação.
- Como etapa final foi apresentada atividades de reflexões onde os alunos colocaram as conclusões observadas referente aos conteúdos desenvolvidos.

Foi possível observar uma maior interação entre os envolvidos nesta prática resultando em uma aprendizagem significativa.

Uma proposta curricular

Atualmente existe uma preocupação constante em torno dos conteúdos norteadores do currículo. A grade curricular satisfaz as necessidades de uma sociedade que está evoluindo minuto a minuto? Descobertas são feitas com uma rapidez impressionante, mas os conteúdos que fazem parte do currículo, trabalhados diariamente sofrem apenas alguns ajustes.

A crença sobre a matemática, considerada uma disciplina de difícil interpretação, sempre foi uma preocupação em todos os níveis de ensino. O raciocínio lógico torna-se fundamental nesse processo de construção do conhecimento matemático pois estrutura o pensamento e permite chegar a uma determinada conclusão ou resolver um problema. Portanto, é uma ferramenta analítica e sequencial para justificar, analisar, argumentar ou confirmar vários raciocínios. Quem possui a facilidade de raciocínio e interpretação consegue ter sucesso em todos os componentes curriculares, em todas as áreas.

Portanto, introduzir a Lógica como parte integrante da grade curricular da disciplina de matemática pode contribuir no desenvolvimento da capacidade de estruturação do pensamento.

Considerações finais

O papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É o professor quem deve captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporciona. Proporcionar atividades práticas motivadoras pode contribuir neste processo.

A ajuda pedagógica deve sintonizar o processo de construção do conhecimento do aluno e incidir sobre ele, orientando-o. Portanto, é preciso se centrar nos processos de raciocínio cognitivo, mas também nos processos de valorização, destacando a importância dos fatores de relação interpessoal proporcionados por atividades diferenciadas e motivadoras.

Referências

DINIZ, Maria Ignez; SMOLE, Kátia Stocco. **Materiais manipulativos para o ensino de Figuras Planas**. Coleção Mathemoteca. Volume 4. São Paulo: Mathema, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-5, jan./abr. 2009.

SMOLE, Kátia Stocco. Cadernos do Mathema. **Jogos de matemática**. São Paulo. Artmed, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O jovem e o empreendedorismo

Marlise de Oliveira Melo¹¹

Rosângela Rommel Regner¹²

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é um desafio. Tanto educadores quanto educandos precisam encontrar alternativas que os possibilitem entender e fazer parte deste processo como um todo, que se concretiza na medida em que há sintonia entre professor e aluno, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça.

Diante desse desafio buscou-se na interdisciplinaridade uma aliada para aproximar teoria e prática, entendendo-a como um elo de ligação entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo associar conteúdos trabalhados em sala de aula com uma das realidades locais: o empreendedorismo.

Boa Vista do Buricá, município localizado no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, é conhecido como Terra de Empreendedores principalmente pela diversidade de indústrias, a maioria de pequeno porte,

¹¹ Pós-graduada em Educação Interdisciplinar: Ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FAISA), graduada em Letras/Português e Literatura Brasileira (UNIJUÍ), professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco. Contato: marlise.digital@gmail.com.

¹² Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER), graduada em Matemática (UNIJUI), professora de Matemática e Orientadora de Seminário Integrado na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco. Contato: rosangela.regner@gmail.com.

instaladas no município. Assim, percebeu-se a necessidade de contribuir na análise e na vivência de situações voltadas ao empreendedorismo, possibilitando o desenvolvimento do espírito empreendedor associado aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática da terceira série do Ensino Médio Politécnico.

Neste relato apresentam-se reflexões relevantes sobre o jovem, o empreendedorismo e a interdisciplinaridade, seguidas da apresentação da proposta e análise de alguns resultados obtidos. Salienta-se que a execução de tal atividade exigiu planejamento, tempo de estudo, pesquisa e comprometimento, porém os resultados obtidos foram satisfatórios e gratificantes.

O jovem e a interdisciplinaridade: incentivando o empreendedorismo

A implantação do Ensino Médio Politécnico trouxe uma nova forma de perceber o processo de ensino-aprendizagem, preparando o educando para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania, participando de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade. Deste modo, o aluno precisa desenvolver-se como um sujeito crítico, autônomo e ético, onde educadores podem contribuir viabilizando maneiras para que essa formação humana integral aconteça.

Ao encontro deste pensamento veio a formação de trabalhadores em Educação do Sistema Estadual e de Sistemas Municipais de Ensino, organizada, no âmbito das Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs), em grupos de trabalho (GTs) das diferentes áreas de conhecimento, bem como de gestão, Seminário Integrado, Educação Profissional, funcionários de escola e de alfabetização e letramento. Soma-se a isso, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que traz contribuições significativas para o desenvolvimento de práticas de sala de aula.

Foi como consequência da participação e debates realizados nos GTs de Matemática e suas Tecnologias, bem como de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e encontros do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do

Ensino Médio que se desenvolveu uma atividade interdisciplinar que será abordada no decorrer deste relato.

Desta forma, entende-se que o trabalho interdisciplinar possibilita a contextualização da teoria com a prática, possibilitando ao jovem estudante perceber a real utilidade do conteúdo científico trabalhado em sala de aula.

Assim como os componentes curriculares são essenciais para atingir os objetivos propostos em relação aos conhecimentos a serem construídos, possibilitando a compreensão e a apropriação do significado dos conceitos estudados. É neste momento, que a interdisciplinaridade toma forma, pois esse conhecimento passa a ser concreto na medida em que o educando consegue transformar e aplicar este conteúdo em situações reais.

Faz-se necessário considerar os jovens como sujeitos do processo educativo e não como meros espectadores. Ao propor atividades desafiadoras é possível instigá-los a descobrir o potencial que possuem, oportunizando que demonstrem suas experiências, saberes, crenças e desejos.

Quando Brasil (2013, p. 8) cita “eles [jovens] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo”, remete a entender que o jovem, também representado pelo aluno do ensino médio politécnico, busca espaço e reconhecimento e a escola pode proporcionar isso através de projetos interdisciplinares.

Cada componente curricular em particular pode contribuir na compreensão dessa complexidade, já que nenhum componente curricular consegue explicar tudo sozinho e, ao mesmo tempo, cada campo do conhecimento se beneficia ao incorporar a si mesmo um conhecimento mais vasto do que o restrito em sua fronteira, e o professor, por sua vez, mais do que transmissor de conteúdos escolarizados, necessita articular saberes e instigar os alunos na busca de relações dos saberes com o mundo e com o conhecimento que certamente, na era da conexão em rede, não está localizado em uma única fonte. Assim, considerar o contexto no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

exige não só integrar componentes curriculares, vinculando processos educativos e processos sociais, teoria e prática, mas também criar espaços e vivências que permitam ao sujeito (seja ele aluno ou professor) expressar seus saberes, desenvolver sua identidade e se fazer cidadão (ROCHA, 2013, p. 149).

O jovem está conectado às novas tecnologias, imbuído do espírito empreendedor, busca novas possibilidades de fazer a diferença na sociedade, transformando e dirigindo sua existência. Como afirma Brasil (2013, p. 27), “torna-se estratégica a realização de estudos que aprofundem conhecimentos e inventariem a multiplicidade de situações e usos que os jovens fazem dos diferentes canais de interação disponíveis na sociedade tecnológica no Brasil”.

Nessa direção, a atividade proporcionou o desenvolvimento da criatividade, persuasão, planejamento, liderança, comunicação oral e do espírito empreendedor, o qual é influenciado pelo contexto, seja ele familiar ou escolar. Esses pressupostos tornaram-se importantes para fazer com que acontecesse a experiência, apresentada e discutida a seguir.

Apresentando e discutindo a experiência

Inicialmente solicitou-se que cada turma da terceira série do Ensino Médio Politécnico se dividisse em grupos de três componentes. Então, foi proposto a cada trio elaborar (inventar) uma embalagem (objeto decorativo, utensílio doméstico etc.) para produtos já existentes no mercado consumidor, contendo na sua composição, no mínimo, três dos sólidos geométricos estudados em aula, considerando que até o momento o estudo de prismas, pirâmides e sólidos de revolução foram realizados.

Depois de definida a embalagem a ser produzida, a próxima etapa da proposta era realizar a planificação, o cálculo da quantidade de material necessário para a confecção (área total) e a capacidade (volume) da mesma.

Cabe salientar uma exigência fundamental para a confecção da embalagem: ser feita de papelão. Adotou-se este requisito pelos seguintes motivos:

- O papelão é um material de fácil acesso e disponível no comércio sem custos.
- Evitar que os estudantes tivessem custos consideráveis no desenvolvimento da atividade, oportunizando a todos a sua confecção. Assim, os estudantes só teriam gastos com a decoração da embalagem, pois mesmo sendo de papelão deveria ser apresentado seu resultado final, ou seja, como ela seria oferecida ao mercado consumidor no caso de ser fabricada em larga escala.
- Poder utilizar materiais disponíveis na escola ou mesmo do seu próprio material escolar, como: cola, tesoura, cola quente, sobras de papel, tinta guache, pincel, entre outros.
- Possibilidade de refazer, sempre que necessário, elementos da embalagem até obter o resultado final esperado.

Num terceiro momento, a tarefa proposta foi a de analisar a viabilidade de venda da embalagem confeccionada, considerando o preço de custo e aplicando estratégias argumentativas com a finalidade do consumidor adquirir o produto. Nesse momento, os estudantes calcularam o preço de venda a partir do cálculo da área total e dos valores reais do metro quadrado de MDF¹³, considerando que no município há várias fábricas de móveis que usam este tipo de material, facilitando a obtenção de seu preço. Para a análise, os estudantes necessitavam considerar também a espessura da chapa de MDF, adequando ao tipo de embalagem, pois ora era apropriado o uso de uma chapa mais fina, ora de uma chapa mais grossa, fazendo com isso que os valores variassem também.

A seguir, solicitou-se a criação de um *slogan*, levando em conta as características e os recursos expressivos da publicidade (a que

¹³ Material utilizado na fabricação de móveis, artesanato, decoração, entre outros. Nos últimos anos vem substituindo a madeira na fabricação de móveis ou sendo usado como sinônimo desta, embora apresente algumas diferenças.

público se dirige, em que veículo de publicação) e o uso de estratégias argumentativas a fim de comercialização.

Finalizando a atividade, cada trio elaborou um *folder* com a imagem da embalagem, associando à linguagem verbal e não-verbal.

Os resultados obtidos foram satisfatórios e como um exemplo apresenta-se a imagem abaixo:

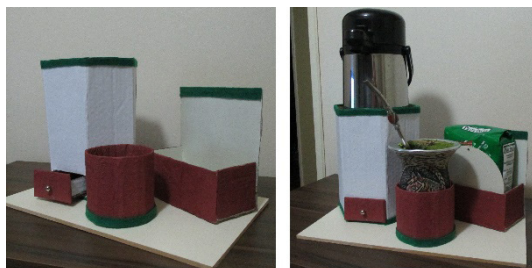


Figura 1 - Mateira Chima Bom

Fonte – Arquivo do grupo que confeccionou a embalagem

Conforme registra a Figura 1, pode-se observar que o grupo responsável pela elaboração desta embalagem utilizou os três sólidos geométricos sugeridos - cilindro (cuias), prisma hexagonal (térmica) e paralelepípedo (erva, ceva mate e gaveta multiuso) - decorou a embalagem com sobras de papel e realizou todos os demais passos sugeridos, incluindo o *folder* apresentado na Figura 2.

MATEIRA CHIMA BOM



De mão em mão, cultivando o
valor da tradição!

Telefone: (55) 3530-1793 / E-mail: chimabom@jmr.com
Endereço: Rua Congonhas, Nº 70, Boa Vista do Buricá - RS

Figura 2 - Folder da Mateira Chima Bom

Fonte – Arquivo do grupo que confeccionou a embalagem

Observa-se na Figura 2 que o grupo deu nome ao produto “Mateira – Chima Bom”, utilizou o *slogan* “De mão em mão, cultivando o valor da tradição!” adotando o recurso poético da rima, em que veicula a tradição regionalista ao hábito de passar o chimarrão de mão em mão, que é de costume do povo gaúcho. Também fez uso da cor verde com vários tons, evidenciou em letras maiúsculas o nome da embalagem, apresentando o endereço e o contato fictício da embalagem. Salienta-se que no *folder* original foi associada a imagem de uma criança fazendo uso do produto (chimarrão), porém preservou-se sua identidade pessoal.

A atividade, conforme descrita acima, teve seu desenvolvimento baseada em vários passos. Foi encaminhada durante a aula, mas sua execução incluiu momentos de realização em sala de aula e, também, extraclasse. Para o desenvolvimento, muitas orientações foram necessárias, e aproveitaram-se as aulas de Língua Portuguesa e Matemática para tal, considerando que, por várias vezes, as professoras de ambos os componentes curriculares estavam juntas na mesma sala de aula ou transitando entre elas para orientar os estudantes e esclarecer eventuais dúvidas.

Nesse contexto, vale destacar Brasil:

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2013, p. 3).

Assim, enfatiza-se a necessidade de colocar em prática os pressupostos referidos. É consenso afirmar que não é uma tarefa fácil: exige comprometimento, doação e planejamento bem alicerçado por parte dos educadores. Porém, ao propor uma atividade como essa,

jamais se imaginou que alcançasse tamanho envolvimento por parte dos estudantes, pois puderam colocar em prática aqueles conteúdos de difícil assimilação e, com suporte das professoras, analisar muitas variáveis envolvidas no processo empreendedor, como foi solicitado desde o início da proposta.

Enfatiza-se que a atividade foi direcionada ao empreendedorismo pelo fato de que o município de Boa Vista do Buricá é conhecido como Terra de Empreendedores e entende-se, então, que abordar tal temática com estudantes concluintes do Ensino Médio Politécnico possibilita uma série de discussões e vivências que certamente serão consideradas caso alguns deles sejam futuros empreendedores, fornecendo também alguns elementos para analisar situações a serem consideradas nesse ramo.

No desenvolvimento de algumas etapas da atividade proposta surgiam questionamentos como: “Mas isso é para Língua Portuguesa ou para Matemática?”. Em situações como esta fica evidente a presença da interdisciplinaridade, onde conteúdos comuns aos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa estavam sendo contemplados, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências de cálculo, leitura, escrita e interpretação.

Soma-se a isto a quantidade de conteúdos trabalhados e revisados ao longo da atividade desenvolvida e vale destacar: operadores argumentativos, linguagem-verbal e não-verbal, rima, elementos persuasivos, transformações métricas, planificação, escalas, área de figuras planas e espaciais, volume de sólidos geométricos, porcentagem e regra de três simples.

O uso da fotografia dentro da linguagem não verbal utilizou recursos tecnológicos para a montagem do folder (cores, tons e forma das letras), a fim de aplicar as estratégias argumentativas e persuadir o interlocutor para a compra do produto, destacando a real utilidade e qualidade da embalagem.

Foi possível identificar também que dificuldades em diferenciar um quadrado de um cubo, por exemplo, puderam ser superadas, facilitando a compreensão que a primeira se trata de geometria plana e, a segunda, de geometria espacial.

Do mesmo modo, a atividade possibilitou assimilar a transformação métrica de centímetro quadrado (cm^2) para metro quadrado (m^2), pois os estudantes elaboraram as embalagens utilizando como unidade de medida o centímetro e os cálculos resultaram em cm^2 , porém o preço da chapa de MDF era dado em m^2 , necessitando, assim, adequar as medidas para calcular o preço de custo da embalagem, que mesmo sendo de papelão necessitava do cálculo real considerando ser feita em MDF. A partir do preço de custo, foi calculado o preço de venda, onde cada grupo teve a liberdade de adotar uma margem de lucro (porcentagem), não se esquecendo de analisar, neste momento, a viabilidade de venda.

Ao finalizar a discussão, observa-se que a experiência alcançou o objetivo inicial proposto que era possibilitar o desenvolvimento do espírito empreendedor nos estudantes da terceira série do Ensino Médio Politécnico a partir de conteúdos estudados em sala de aula. Destaca-se que as discussões também vieram ao encontro das formações oportunizadas aos professores até então.

Considerações finais

Essa experiência permitiu fugir dos determinismos e métodos tradicionais e possibilitar aulas dinâmicas, onde professores e alunos puderam ser parceiros na construção do aprendizado.

No processo de construção da aprendizagem, verificou-se a importância de adotar metodologias alternativas, que embora demandem mais planejamento e tempo na aplicação em sala de aula trazem retorno positivo no sentido de motivar e despertar no estudante o interesse de aprender. Neste sentido, o desenvolvimento do projeto “O jovem e o Empreendedorismo” possibilitou aos estudantes análises voltadas ao aprender a aprender.

Nesse sentido, entende-se que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2013, p. 25).

Em suma, a vivência da experiência revelou situações imprevistas, mas que foram superadas através da mediação e da cumplicidade entre professor e aluno. Com isso, percebeu-se a capacidade criativa e reflexiva dos estudantes, que ao serem desafiados com a proposta tiveram a sensibilidade de analisar, interpretar e relacionar os conceitos estudados.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a. Disponível em < <http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-2.pdf>>. Acesso em 08 de junho de 2014.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b. Disponível em < <http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-4.pdf>>. Acesso em 08 de junho de 2014.

_____. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9864%26Itemid&ei=eeL4U5WJD3JsQSE84HQCw&usg=AFQjCNEmEgOiSDBKcjZHJ8_zx9tIZPo9hA&sig2=f97pLY1HbCSDwOw0_eBWng>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

Matemática com uma pitada de poesia e criatividade

Rosângela Rommel Regner¹⁴

Introdução

O atual contexto relacionado à educação é bastante desafiador, fazendo com que educadores busquem novas alternativas para o ensino, considerando que é difícil obter atenção dos estudantes e fazer com que participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que propor atividades que fogem do corriqueiro da sala de aula prende a atenção dos estudantes, faz com que se envolvam, pesquisem e, assim, a aprendizagem vai acontecendo, quase que de forma imperceptível.

Assim sendo, relata-se aqui uma atividade pedagógica desenvolvida com estudantes da terceira série do Ensino Médio Politécnico, a qual aborda um conteúdo de Geometria Espacial, mais especificamente “Sólidos de Platão”. O que moveu o desenrolar de tal atividade foi a certeza de que uma aula expositiva sobre tal assunto não seria tão proveitosa quanto uma pesquisa realizada pelos próprios estudantes.

¹⁴ Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER), graduada em Matemática (UNIJUI), professora de Matemática e Orientadora de Seminário Integrado na Escola Estadual de Educação Básica Barão do Rio Branco. Contato: rosangela.regner@gmail.com.

No presente relato, apresentam-se alguns pressupostos teóricos que o fundamentam, bem como a proposta da prática pedagógica e o relato da aplicação dessa prática com algumas considerações oportunas.

Protagonismo matemático: reflexões e desafios

Matemática não é o componente curricular preferido de muitos estudantes, isso não é segredo para ninguém. Esse fato certamente deixa muitos professores dessa área inquietos e, ao mesmo tempo, impõe um desafio: como a matemática pode ser estudada de forma a ser atrativa e significativa?

Talvez não se responda tal questionamento num primeiro momento, pois ele remete a outras indagações, como as que seguem:

- Que metodologias de ensino são usadas nas aulas de matemática? São atrativas?
- O aluno é considerado um coadjuvante ou um espectador na sala de aula?
- São possibilitados aos alunos momentos de mostrar como aprendem?
- Que função tem o educador frente aos conteúdos que precisa apresentar e desenvolver junto aos alunos de forma a obter resultados satisfatórios em relação às aprendizagens efetuadas?

Durante encontros de formação continuada de professores, os quais acontecem em Grupos de Trabalho (GTs) organizados por áreas do conhecimento e, neste caso refere-se ao GT de Matemática e suas tecnologias, no âmbito das Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs), muitas reflexões como estas foram discutidas e instigadas, proporcionando reflexões que levaram a certo desequilíbrio no que se refere à forma como a educação matemática vem sendo efetuada.

Diante de tal situação, buscaram-se formas de desenvolver atividades que viessem contribuir no desenvolvimento de aulas

diferenciadas, que oferecessem mais autonomia aos estudantes, aguçando o gosto pela matemática. É um verdadeiro desafio propor atividades inovadoras, pois estas não podem deixar de ter como resultado final o aprendizado. É imprescindível que seja bem alicerçada para surtir efeitos positivos.

Nesse sentido e na tentativa de responder à indagação inicial, é de suma importância que o educador matemático seja um tanto ousado e criativo, considerando-se, para tanto, válidas todas as iniciativas quando o objetivo principal a ser atingido é proporcionar aos alunos maneiras para se apropriarem efetivamente de conhecimentos matemáticos.

Para que a aprendizagem realmente aconteça, professores e alunos precisam ser cúmplices. Conforme Cury (2003, p. 69) “A memória humana é um canteiro de informações e experiências para que cada um de nós produza um fantástico mundo de ideias”.

Sabe-se que sementes lançadas ao solo têm grande possibilidade de germinar e dar frutos, mas dois itens são fundamentais para que isso aconteça: as sementes e o solo. Diante dessa situação, é possível fazer uma analogia interessante, onde se podem associar às sementes as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor em relação aos conteúdos estudados e, ao solo, cada um dos estudantes com suas respectivas bagagens educacionais e expectativas sobre a aprendizagem.

Nesse sentido, o interesse e a motivação para produzir conhecimentos devem partir de ambas as partes. Estudantes não são meros receptores de informações e o papel do educador não é apenas informar, mas também formar.

Acredita-se que um dos principais desafios dos educadores atuais é como despertar o gosto e a vontade de aprender em alunos com pouco ou nenhum interesse. “Os professores são cozinheiros do conhecimento, mas preparam o alimento para uma plateia sem apetite. [...] Como exigir saúde dos professores se seus alunos têm anorexia intelectual?” (CURY, 2003, p. 154).

Por outro lado, não é difícil encontrar educadores descontentes com o atual sistema educacional, que dispõe de recursos precários para trabalhar, e clamam por reconhecimento social e financeiro, têm

pouco tempo disponível para planejamento de suas aulas e estão sem entusiasmo, entre outros notórios e relevantes fatores.

Assim se apresenta parte da realidade educacional enfrentada diariamente por educandos e educadores, mas como contornar essa situação, possibilitando melhorias em ambas as situações postas? Entende-se que o uso de metodologias alternativas pode contribuir significativamente para isso. Porém é necessário comprometimento com a educação, onde estudantes e educadores assumam suas respectivas funções no processo de ensino-aprendizagem.

Dado o exposto até o momento, torna-se importante compartilhar experiências positivas. Em momento algum se tem a pretensão de afirmar que este é o único caminho ou o melhor deles, mas apresentar uma experiência que deu certo e pode servir de inspiração para o desenvolvimento de aulas originais, criativas e instigantes.

Apresentando e discutindo a experiência

O estudo de alguns conteúdos matemáticos pode ser bastante difícil de contextualizar, dificultando a compreensão. A isso se acrescenta a forma como geralmente são apresentados nos livros didáticos, a qual nem sempre contribui para o aprendizado. Outras maneiras de estudo ainda poderiam ser exploradas, como aulas expositivas e vídeos, mas até onde essas metodologias contribuem na apreensão de conhecimentos? Tem-se plena convicção de que não há como ignorar tais metodologias, mas se faz necessário ter uma visão crítica de quais são os melhores momentos de se utilizar de cada uma delas, usando-as em favor da real construção de conhecimentos.

Considerando tais aspectos e a necessidade de incentivar a pesquisa e a busca autônoma de conhecimentos, elaborou-se a atividade que segue, a qual foi desenvolvida com estudantes da terceira série do Ensino Médio Politécnico.

Inicialmente sugeriu-se que cada turma se organizasse em grupos de três componentes. Em seguida a atividade foi orientada, sendo que sua execução aconteceu extraclasse e contemplando dois momentos.

O primeiro deles consistia em escrever uma poesia (ou um poema) sobre o tema “Sólidos de Platão”, com no mínimo sete estrofes (introdução; uma estrofe para cada sólido de Platão; conclusão). O que fundamenta tal proposta é a pesquisa, pois se entende que para escrever sobre determinado tema é preciso conhecimento e, assim, os estudantes necessitaram buscar materiais e realizar leituras que os dessem suporte teórico para escrever.

O segundo momento desafiava os alunos a fazer a montagem dos Sólidos de Platão, identificar cada um deles com seus respectivos nomes e deixá-los expostos na sala de aula. Nesse momento foram orientados a usar diferentes materiais na confecção dos mesmos, com a intenção de reutilizar materiais e, de preferência, não gastar dinheiro com elaboração destes.

Juntamente com a turma foi marcada uma data para apresentação das produções realizadas, onde cada grupo necessitava apresentar (oralmente) a poesia (ou poema) e expor os sólidos confeccionados. Além da apresentação, sugeriu-se a entrega de uma cópia manuscrita da poesia (ou poema).

A escrita é uma ferramenta importante para desenvolver a cognição e fornecer o aprendizado matemático. A cognição matemática deve ser desenvolvida em contexto de produção que vai além da expressividade e da individualidade. Deve promover reflexão crítica, bem como preconizar processos colaborativos de diferentes dimensões e de tomada de consciência sobre as experiências individuais e coletivas (LOPES JÚNIOR; BANDEIRA, p. 9).

Como é possível perceber, a atividade proposta é simples, mas proporciona espaço ao aluno para demonstrar na prática o que está conseguindo aprender e produzir. Todas as poesias e poemas apresentados merecem reconhecimento. Encerradas as apresentações, foi elaborado o poema que segue, como um trabalho coletivo dos estudantes das terceiras séries do Ensino Médio Politécnico da Escola Barão do Rio Branco:

Sólidos de Platão

Consistem em poliedros convexos

Que seguem mais que uma condição

Possuem arestas, faces e vértices

São os chamados “Sólidos de Platão”

Começamos então a estudar

O **tetraedro** como primeiro sólido regular

São quatro faces, quatro vértices e seis arestas para acompanhar

Formando uma pirâmide de base triangular

Um dado podemos formar com seis faces

E em cada face encontrar quatro arestas

Há um nome que para isso podemos dar

É o **hexaedro** regular

Partimos então para o **octaedro**

Oito triângulos equiláteros formam este poliedro

Se usar a criatividade e a imaginação

Verá o formato de um balão de São João

O mais harmonioso e soberano

Dodecaedro é demais,

Representa o universo ou o cosmos

Com suas doze faces pentagonais

Por último o **icosaedro**, que é constituído por

vinte triângulos equiláteros

Os quais são considerados um barato

A água ele representa, que é um dos elementos

Que na natureza está se acabando com alguns acontecimentos

Para melhorar nossa matemática,

Foi Platão quem os criou,

Os cinco sólidos regulares

Que para animar nossas aulas

Aqui na Terra deixou.

A partir dos textos apresentados pelos estudantes, muitas observações puderam ser feitas. Foi possível identificar, por exemplo, na escrita conceitos equivocados e intervir de forma a sanar as dúvidas e dificuldades apresentadas.

Os grupos tiveram liberdade de escolher a forma de apresentar oralmente as poesias (ou poemas), alguns deles decoraram as estrofes, outros revezaram a leitura entre os componentes do grupo e outros, ainda, fizeram leitura coletiva, envolvendo todos os componentes do grupo numa cadência ritmada. Ressalta-se aqui a necessidade de oferecer esta possibilidade aos estudantes, oportunizando a todos, desde os mais tímidos até os mais extrovertidos, a participação ativa nas aulas e valorizar a forma como cada um consegue se expressar.

Destaca-se também que muitos conceitos puderam ser revisados, como: arestas, vértices, faces, figuras planas e espaciais, polígonos regulares, entre outros, tanto durante a confecção dos sólidos quanto no momento da escrita. A maioria dos grupos deixou o material exposto na sala de aula em forma de móveis. Alguns, porém, optaram em fazer cartazes, conforme mostra as Figura 1 e 2.

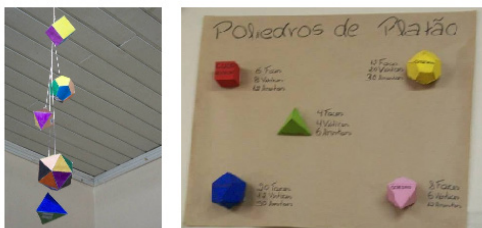


Figura 1 - Sólidos de Platão expostos na sala de aula

Fonte – Arquivo pessoal da autora

Quando se propôs a atividade, não se teve a intenção que os estudantes recorressem aos professores de Língua Portuguesa para sanar dúvidas em relação aos gêneros textuais solicitados. Este fato permitiu analisar que esta atividade poderia ser trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo, pelo menos, os seguintes componentes

curriculares: Arte (que não tem nesta série na escola referida), Filosofia (Platão), Língua Portuguesa e Matemática.

Ao apresentar os sólidos confeccionados, cada grupo enfocou o tipo de material utilizado. Foram os mais variados possíveis, dentre os quais se destaca: madeira, chapas de raio x, calendários velhos, baralho velho, palitos de picolé e de churrasquinho, E.V.A.¹⁵, M.D.F.¹⁶ papel laminado, garrafas pet, isopor e capas de cadernos velhos. A decoração dos sólidos também foi variada, onde foi usado: lápis de cor, tinta (guache, de tecido e alto-relevo), jornais, revistas, erva-mate, arroz e folhas secas.



Figura 2- Sólidos de Platão (com diferentes materiais e decorações)

Fonte – Arquivo pessoal da autora

A partir do exposto até o momento, avalia-se a atividade realizada com os alunos das terceiras séries do ensino médio diurno como satisfatória, uma vez que envolveu várias ações que estavam previstas e outras que fugiram do planejamento inicial da proposta, como foi o caso de a atividade poder ser trabalhada de maneira interdisciplinar. Enfatiza-se a importância de participar de programas de formação continuada, neste caso GT de Matemática e suas Tecnologias, pois este espaço

¹⁵ E.V.A. é um material emborrachado e colorido de alta durabilidade, fácil limpeza e custo acessível usado em trabalhos escolares, artesanais e decorativos.

¹⁶ M.D.F. é um material utilizado na fabricação de móveis, artesanato, decoração, entre outros. Nos últimos anos vem substituindo a madeira na fabricação de móveis ou sendo usado como sinônimo desta, embora apresente algumas diferenças.

proporciona muitas reflexões e ações voltadas à melhoria da qualidade da educação matemática.

Considerações finais

A experiência aqui relatada apresenta uma forma diferenciada de trabalhar com um conteúdo de Geometria Analítica conhecido como “Sólidos de Platão”, não demandando nada de extraordinário, porém proporcionando resultados excelentes referentes às aprendizagens efetuadas a partir dela.

Necessita-se considerar que ao propor tal atividade, a insegurança era muito grande, pois não era possível prever exatamente os resultados que seriam trazidos pelos alunos, diferente de propor, por exemplo, uma questão para resolverem, onde geralmente o que aconteceria era ela estar completa ou parcialmente certa ou, então, errada.

A aceitação da atividade pelos estudantes foi muito boa. No dia da apresentação estavam felizes, ansiosos para mostrar o que tinham produzido. Em atividades como essa fica fácil identificar algumas habilidades dos estudantes desconhecidas até então, possibilitando-os aprender matemática de forma prazerosa.

De acordo com Barcelos (1993, p. 23) “a aprendizagem é processo complexo que exige ação conjunta e integrada e uma permanente atualização do educador”. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem se torna recíproca quando ela acontece tanto para alunos quanto para o professor, o qual deve estar em constante aprimoramento de sua formação, quesito este que vem sendo contemplado e facilitado graças aos programas de educação continuada proporcionados, como é o exemplo do GT de Matemática e suas Tecnologias.

Sem mais delongas, deixa-se o registro de uma atividade realizada e que foi bem-sucedida. Ressalta-se o comprometimento e a criatividade usada pelos estudantes da terceira série do Ensino Médio Politécnico, fazendo da atividade um espaço para aquisição e utilização de conhecimentos, descobertas de habilidades e trabalho em conjunto, onde professora e estudantes caminharam para o mesmo objetivo: aprender.

A aquisição do conhecimento pode ser comparada à ação de cruzar sobre uma ponte: tem o início, o meio de percurso e o fim, que é seguido de infinitos caminhos.

Referências

BARCELOS, Eronita Silva. **Espaços da Escola**, Ijuí: Ed. Unijuí, ano 3, n.9, p. 20, jul./set.93.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

JÚNIOR, José Erildo Lopes; BANDEIRA, Francisco de Assis. **A postura didática pedagógica em aulas de matemática: a criatividade como solução surpreendente**. Disponível em < <http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica12.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2014.

Dificuldades no ensino-aprendizagem de matemática

Alisson Cristiano Renz

Sou professor de matemática, no ensino fundamental e médio há doze anos. Por isso, tenho vivenciado os problemas no ensino-aprendizagem dessa disciplina nesse período, e minhas intervenções, muitas vezes não tiveram os resultados esperados. Quero com essa reflexão buscar subsídios para melhorar minha prática educativa.

Sei que é imprescindível saber quais os fatores que influenciam nas dificuldades no ensino-aprendizagem da matemática, pois somente com isso é possível começar a reverter o quadro desfavorável que o ensino de matemática está enfrentando. Então, analisar os problemas e buscar soluções deve ser o foco de todos os responsáveis pela educação. Portanto novas alternativas e tendências para o ensino de matemática é fundamental para melhoria do ensino dessa disciplina. Além disso, saber quais os motivos que levam o aluno a ter um baixo desempenho são importantes para melhorar a aprendizagem, pois, muitos professores estão angustiados com o baixo desempenho dos alunos nas aulas e avaliações externas. Boa parte deles avança de série, com muitas deficiências dos anos anteriores. Contudo, os professores ficam com apenas duas alternativas, ou aprovam alunos com dificuldades, ou reprovam. Mas, esses alunos reprovados por anos seguidos, não se motivam a aprender, pelo contrário, acabam prejudicando o aprendizado dos alunos menores.

Mas o que está acontecendo com nossos alunos? Quais os motivos, para esse baixo rendimento? Um dos motivos, é a aversão cultural com

relação a matemática, pois, antes mesmo de o aluno entrar na sala de aula, em casa, no grupo de amigos, ou nos meios de comunicação, é passada a ideia de que a matemática é “difícil, complicada, chata”, ou uma disciplina rígida em que não há espaço para a criatividade. Isso é muitas vezes passado de pais para filhos, desenvolvido nas conversas entre colegas e reproduzido pela mídia. Como resultado, se criou o que alguns especialistas chamam de “matofobia”, ou seja, aversão ao conteúdo da disciplina. Então, o ambiente de aprendizagem fica comprometido antes mesmo de o professor começar a falar sobre álgebra, análise combinatória ou equações. O medo dos números predispõe o aluno a ficar nervoso ao tentar resolver os problemas; e isso compromete a aprendizagem. Problemas sociais também afetam diretamente a aprendizagem, e não se tratam, necessariamente de problemas financeiros.

Além disso, os grandes problemas, enfrentados pela sociedade moderna, que são as drogas e a violência, interferem de forma direta. Como teremos uma aprendizagem satisfatória em matemática, se nossos alunos convivem diariamente com essas situações, fica difícil para eles separarem a vida social da escolar. Além disso, a maioria dos nossos alunos não tem histórico familiar relacionado a muitos anos de escolaridade. Essa dificuldade pode levar gerações para ser amenizada. Recentemente fizemos, uma pesquisa Socioantropológica nas famílias dos nossos alunos, e o que percebemos foi uma baixa escolaridade dos pais, principalmente no interior do município. Ainda que, eles queiram um futuro diferente para seus filhos, a família não prioriza a aprendizagem, muitas vezes por falta de conhecimento, mas apenas o certificado.

O fato é que temos que fazer alguma coisa, pois o modo como trabalhamos a matemática não está contemplando a maior parte dos educandos. Mas será culpa nossa ou dos alunos? Dificilmente, querendo achar culpados vamos evoluir, o que devemos propor é um grande debate em torno da questão do ensino-aprendizagem de matemática. Pois, muitas vezes, o professor acha que deu uma ótima aula, mas será que o aluno aprendeu alguma coisa? Se o aluno não aprendeu, a aula não tem sentido. Nessa perspectiva, temos que avaliar a produção de conhecimento, pois isso é exatamente o principal foco que a escola deve ter. Por outro lado, se consultarmos os alunos vamos ver que eles consideram a escola como

um espaço longe das suas realidades e o professor como responsável pela escola que temos. Nesse jogo de culpados, todos saem perdendo, pois, os problemas não são resolvidos enquanto uns atribuem a culpa aos outros.

Desde que comecei a frequentar a escola, em 1987, muitos alunos tinham muitas dificuldades na aprendizagem. Mas, naquela época o interesse pelo estudo parecia ser maior e os alunos estudavam com o primeiro e principal objetivo de passar de ano. Com o passar dos anos esse interesse foi diminuindo e muitos alunos estão frequentando a escola sem nenhum objetivo para suas vidas. As dificuldades no ensino e na aprendizagem são praticamente as mesmas nesses últimos anos. Mas, os alunos será que são os mesmos? A família mudou? A sociedade é diferente? A escola desde que foi criada até os dias atuais pouco mudou. Nesse período, especialmente, nos últimos anos a evolução é muito grande. As informações chegam de forma instantânea. Nesse sentido, a escola deve assumir outro papel, o de produzir conhecimento, e não apenas repassar informações, pois estas estão em toda parte. Mas, como trabalhar com esse novo aluno? Os jovens nos dias atuais são imediatistas, se concentram pouco tempo em uma mesma atividade. Não podemos “dar aula” como tempos atrás, onde cada aula tinha 50 minutos, justamente o tempo médio de concentração em uma mesma atividade. O jovem de hoje, segundo pesquisas, tem o tempo de concentração de 3 a 6 minutos. Nessa perspectiva, a maneira de trabalhar com esses jovens deve ser diferente, com maior diversidade de atividades. Outra dificuldade, é que muitas famílias estão desestruturadas e apenas obrigam os filhos a frequentar a escola, assim como faz o poder público. Sem a preocupação com o resultado fica a escola com o papel de resolver os problemas que a família e a sociedade não dão conta.

Tempos atrás, o professor repassava os conteúdos sem a possibilidade de questionamentos. Depois era cobrado na prova, ou seja, o aluno que tinha facilidade em decorar ia bem. Mas, por outro lado, aquele que não se adaptava a esse tipo de aula e avaliação ia mal, mesmo que, tivesse outros conhecimentos, que não eram valorizados na escola. Outro fator importante, é que aquele aluno nota 10 não tinha garantido o aprendizado, pois ele, muitas vezes, estudava apenas para prova

e, pouco tempo depois, não lembrava de muita coisa. Na atualidade, vemos se repetir esse modelo de aula, embora, um pouco mais aberta à participação, mas nos mesmos moldes, o professor repassando os conteúdos e depois cobrando nas provas. Esse modelo não deu e nunca dará certo, isso é provado pelo aproveitamento nas avaliações externas, e pelas altas taxas de abandono e repetência. Acredito que o essencial é aquilo que o aluno evolui, o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, ou seja, o conhecimento que ele produziu.

O que também observo, em termos escolares, é que muitas vezes os conteúdos matemáticos são trabalhados isoladamente e são apresentados e exauridos num único momento. Quando acontece de serem retomados, geralmente num mesmo nível de aprofundamento, apoiam-se nos mesmos recursos, e apenas com perspectiva de utilizá-los como ferramentas para a aprendizagem de novas noções. De modo geral, parece não se levar em conta que, para o aluno consolidar e ampliar um conceito, é fundamental que ele o veja em novas extensões, representações ou conexões com outros conceitos. É essencial a escolha dos conteúdos, para a organização da aprendizagem, pois o conteúdo o aluno esquece, por isso deve-se preocupar-se mais em desenvolver as capacidades dos alunos. Também, a importância de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer das vivências práticas dos alunos, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para um tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal. Outra distorção perceptível refere-se a uma interpretação equivocada da ideia de contexto, ao se trabalhar apenas com o que se supõe fazer parte do dia a dia do aluno. Embora as situações do cotidiano sejam fundamentais para conferir significados a muitos conteúdos que serão explorados em outros contextos como as questões internas da própria matemática e dos problemas históricos. Caso contrário, muitos conteúdos importantes serão descartados após serem julgados, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos porque não fazem parte de sua realidade ou não tem uma aplicação imediata.

A recomendação do uso de recursos didáticos, incluindo alguns materiais específicos, é feita em quase todas as propostas curriculares. No entanto, na prática, nem sempre há clareza do papel desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, bem como da adequação do uso desses materiais, sobre os quais se projetam algumas expectativas indevidas. Os obstáculos que aponte, explicam, em grande parte o desempenho insatisfatório dos alunos revelados pelas elevadas taxas de retenção em matemática, selecionando os que terão oportunidade ou não de concluir esse segmento de ensino. Discussões do âmbito da educação matemática que acontecem no Brasil e em outros países apontam a necessidade de adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença da matemática em diversos campos da atividade humana. Tais discussões têm influenciado análises e revisões nos currículos de matemática. Nessa perspectiva, é de fundamental importância a atitude do professor, buscando novos rumos para melhorar o ensino e consequentemente a aprendizagem.

Não basta mudar estruturas, renovar a linguagem dos discursos pedagógicos e equipar escolas, se não valorizar o papel e a atitude do professor. É baseado nestes pressupostos educativos que o professor, reconhecendo a importância da matemática na estruturação do pensamento humano e no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, procure novos rumos para educação. Segundo Fernandes (1994, p. 42), "A educação matemática centraliza-se no aluno, através do seu papel ativo no espaço-aula, envolvendo-se em descobertas individuais, de grupo e coletivas, sendo remitido para o professor o papel de facilitador de processos e sistematizador das aprendizagens". Mas para que isso aconteça ao professor caberá a tarefa de organizar os meios e de criar ambientes propícios de forma que seja possível a concretização de práticas matemáticas, com espírito de mudança e renovação pedagógica e científica. Essas discussões tornaram-se mais presentes a partir da década de 1970, com o movimento denominado matemática moderna, que posteriormente entrou em declínio, entretanto, este movimento deixou um outro modo de conduzir as aulas, com muita participação dos alunos, com uma percepção da importância de atividades, eliminando a ênfase antes exclusiva nas contas. Nessa década surgiram, as calculadoras, que representam uma grande revolução no ensino de

matemática. O aparecimento das calculadoras teve um impacto muito grande que vai perdurar por muitos anos, por isso, ainda temos pessoas, e mesmo professores, que se declaram contra seu uso. Hoje estamos vivendo uma fase diferente, com computadores cada vez mais modernos, as informações chegam rapidamente, e o uso racional dessas tecnologias é imprescindível.

Como alternativa para melhorar o ensino de matemática, temos a etnomatemática. O pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (2001, p. 10), que sempre esteve na linha de frente desse movimento, assim o define: "É um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos". É claro que essa nova forma de pensar a educação matemática acarretará mudanças no currículo e, por consequência na prática docente. Até mesmo a sua denominação ainda não conquistou um status definitivo no meio matemático. Entretanto, o conceito é relativamente novo e requer muito cuidado, pois podemos cair no risco de elaborar um conceito que não seja suficientemente capaz de explicar as práticas designadas como experiências e pesquisa em etnomatemática. Contudo, das muitas considerações que D'Ambrosio (2001, p. 2) tece a respeito das novas exigências postas ao professor de matemática, há uma que considero bastante promissora como fator de melhoria na qualidade do ensino, embora de difícil execução. Trata-se do novo papel que esse professor terá de assumir: o de "docente pesquisador". De fato, uma postura que privilegie o enfoque sócio histórico ou sócio cultural da aprendizagem, dificilmente poderá prescindir de uma atitude de pesquisa por parte do professor. Conhecendo a realidade das escolas públicas de ensino fundamental, melhor falar em uma atitude de pesquisa. Mais do que transformar o professor em pesquisador, algo que exige uma formação adequada, tanto teórica quanto prática, penso que, para desenvolver uma atitude de pesquisa, seria mais viável, encontrar essa atitude presente na prática pedagógica das nossas escolas. Por atitude de pesquisa considero uma constante preocupação do professor em conhecer e interpretar a realidade sócio cultural dos alunos e comunidade, enfim da escola como um todo. Isso se revela por um permanente estado de alerta em relação aos processos de apreensão do conhecimento por parte dos alunos,

tentando perceber os fatores que o influenciam tanto positiva, quanto negativamente ou por meio da adaptação do ensino às características do alunado, de forma a torna-lo pleno de sentido.

Ao lado da etnomatemática, temos outras tendências no ensino da matemática, que vêm causando discussões, e uma delas é a modelagem matemática. A própria noção de modelo está presente em quase todas as áreas do conhecimento humano, sendo a imagem que se forma na mente, no momento em que o espírito racional busca compreender e expressar de forma intuitiva uma sensação, procurando relaciona-la com algo já conhecido, efetuando deduções. Nesse sentido, a modelagem é um processo que emerge a própria razão e participa da nossa vida como forma de constituição e de expressão do conhecimento. Muitas situações do mundo real podem apresentar problemas que requeiram soluções e decisões. Alguns desses problemas contêm fatos matemáticos relativamente simples, envolvendo uma matemática elementar. Outros, necessitam de um conhecimento maior. Seja qual for o caso, a resolução de um problema, em geral quando quantificado, requer uma formulação matemática detalhada. Nessa perspectiva, um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação, denomina-se modelo matemático. Na ciência, a noção de modelo é fundamental. Em especial na matemática, com sua arquitetura, permite a elaboração de modelos, possibilitando uma melhor compreensão, simulação e previsão do fenômeno estudado. Um modelo pode ser formulado utilizando-se expressões numéricas ou fórmulas, diagramas, gráficos ou representações geométricas, equações, tabelas, programas computacionais etc. A modelagem matemática é, assim, uma arte, ao formular, resolver e elaborar expressões que valham não apenas para uma solução particular, mas que também sirvam, posteriormente, como suporte para outras aplicações e teorias. Este método foi apreendido e transposto para o terreno do ensino como uma das formas de utilizar a realidade nas aulas de matemática. Entretanto, a modelagem redefine o papel do professor, que era o detentor e transmissor do saber, para ser entendido como aquele que está na condução das atividades, numa posição de partícipe. Sendo que, conduzir, significa problematizar e direcionar as atividades escolares.

Nessa pesquisa, percebi que, a maioria dos alunos ainda se importa com a nota, mas, boa parte, demonstra pouco interesse pela aprendizagem, e isso dificulta o ensino-aprendizagem, principalmente de matemática, porque, o entendimento dessa disciplina é fundamental para o desempenho ser melhor, e alunos que tem como preocupação principal a nota geralmente não dão o devido valor a isso. Ainda, temos alunos que vão à escola apenas por serem obrigados, nesses casos, a situação é ainda pior, pois como vão aprender algo, se não tem interesse em aprender e não se importam em passar de ano, para eles tanto faz. Poucos alunos, realmente vão à escola para aprender, e isso é um dos fatores que está causando esse péssimo rendimento. Além disso, temos outros fatores que levam a um baixo rendimento dos nossos alunos, por exemplo, o fato de estarem vindo para escola sem metas, sem foco na aprendizagem. Eles estão demonstrando um grande interesse pelo celular e pelo computador, e isso também contribui para a perda do interesse por estudar. O que também é preocupante, é o tipo de escola que está recebendo esse aluno, uma escola ultrapassada. Então, se nosso aluno está, cronologicamente, avançado em relação à escola, fica difícil fazê-lo ter interesse por algo que ele não gosta.

Além disso, a falta de interesse pela aprendizagem, se configura como outro fator decisivo, pois a expectativa de alcançar um futuro melhor através do conhecimento, poderia ser motivo suficiente para o interesse. Mais especificamente, temos a falta de concentração nas aulas, a falta de empenho na resolução dos problemas, pois a maioria dos alunos desistem da resolução já na leitura do problema, uma vez que não conseguem interpretá-lo corretamente, o que causa desânimo e desinteresse. Além disso, o pouco ou nenhum tempo de estudo em casa, somado aos fatores ditos anteriormente, se configuram em uma combinação fatal, no que diz respeito à aprendizagem em matemática. Contudo, temos alternativas que podem amenizar as dificuldades no ensino- aprendizagem da matemática, pois o professor pode usar os conhecimentos dos alunos como ponto de partida no desenvolvimento de suas aulas. Além disso, pode trabalhar com a matemática mais aplicada na prática, pois de nada adianta ele dar mais ênfase a conteúdos que dificilmente serão utilizados por seus alunos mais tarde, sendo que pode priorizar a matemática mais utilizada no dia a dia, e a partir daí

aprofundar de acordo com o rendimento e entendimento dos alunos. Um planejamento da área de matemática para todos os níveis de ensino da escola constitui outro fator importante para melhorar o ensino. Pois uma das alternativas é o incentivo para desenvolver o gosto pela matemática.

É exatamente nesse sentido, que a escola deve primeiramente conhecer seus alunos, saber as dificuldades enfrentadas por ele para estudar, saber o nível sociocultural de sua família, para usar isso como ponto de partida no desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Muitas vezes, aquilo que está sendo trabalhado na escola não condiz de nenhuma forma com a realidade do aluno. E ainda queremos que ele aprenda, se desligando de sua realidade, enquanto está na escola, mas ele volta a ela, quando volta para casa, onde ele passa a maior parte do tempo. Na escola ele passa oitocentas horas por ano, enquanto que, em outros espaços ele tem quase oito mil horas, o que evidencia a disputa desigual. Nesse sentido, a família tem um papel fundamental, pois deve administrar essas horas, nas quais as crianças e jovens não estão na escola. Partindo desse entendimento entre escola e família, entra o papel fundamental do professor, que deve estar aberto a novas ideias, buscando trazer para sua aula coisas que proporcionem aos seus alunos o desenvolvimento de suas habilidades. Por outro lado, a escola é constituída por uma diversidade muito grande de pessoas e o seu produto é o conhecimento. Mas como medir a produção, se o conhecimento é imensurável? Também, como saber se o aluno aprendeu, se a avaliação é feita da mesma forma para todos os alunos? Será que o aluno deveria ser avaliado fazendo-se a comparação com ele próprio? Todos esses questionamentos e reflexões são muito importantes.

Sei, também, que ninguém faz nada sozinho, que a união de todos em torno de um objetivo é muito importante, mas somente com educação de qualidade poderemos ter um futuro melhor. Onde os jovens não sejam consumidos pelas drogas; onde as famílias não sejam dizimadas pela violência; onde os criminosos não tenham tantos direitos, pois tiraram os direitos dos outros; onde os políticos tenham caráter e não roubem ou enganem seu povo; mas acima de tudo onde as crianças não sejam proibidas de sonhar com um futuro digno e melhor.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo Entre as Tradições e a Modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Dárida Maria. **Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico Aspectos inovadores**. 2. ed. São Paulo: Porto, 1994.

Visão de conceitos na prática vivenciada no concurso de pórticos

Amilton Antonio Dalsasso¹⁷

Elio Batista¹⁸

Lilian Schneider¹⁹

Volnir Rubert²⁰

Introdução

A escolha pelo desenvolvimento desse tema se deu pela experiência realizada por uma equipe da turma do terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Roberto Löw, sob orientação da professora da área de matemática. O objetivo foi construir uma estrutura preestabelecida formando um retângulo de 1,85m / 0,98m para ser apoiado na estrutura da bancada de ensaio do Cilindro Pneumático, tendo seus pés presos por abraçadeiras metálicas ajustadas através de parafusos. Acima deste

¹⁷ Amilton Antonio Dalsasso, Licenciatura em Matemática, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I, aa-dalsasso@bol.com.br.

¹⁸ Elio Batista, Ciências Plenas: Habilitação em Matemática, Pós-Graduado em EJA e Educação do Campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I elio.batista01@gmail.com.

¹⁹ Lilian Schneider, Ciências Plenas, Habilitação em Matemática, Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Roberto Löw, schneiderlilian@ig.com.br.

²⁰ Volnir Rubert, Licenciatura em Matemática, Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Roberto Löw, volnir.rubert@hotmail.com.

retângulo a equipe trabalhou a estrutura para sustentar carga exercida pelo equipamento. Antes do desenvolvimento do projeto os estudantes tiveram palestras, explanações e orientações de alunos bolsistas, mestrands e professores da UNIJUI, de como deveriam proceder antes de começar a realização da construção de um Pórtico. Divididos em duas equipes, os estudantes trabalharam em cima de uma maquete baseada no projeto desenvolvido e fizeram a apresentação para todos os colegas do ensino médio, professores e segmentos da comunidade. O grupo que representou a escola no evento foi escolhido por uma comissão que avaliou o desempenho das atividades desenvolvidas no projeto. Durante a sua execução os estudantes tiveram uma palestra sobre a questão de segurança, EPIs (Equipamentos de Proteção Individual), e uma oficina com práticas no laboratório de Engenharia Mecânica *Campus* de Panambi.

Desenvolvendo o projeto

Recebidas as orientações, a equipe seguia juntamente com os demais colegas as explicações dos conteúdos do trimestre e paralelamente aos trabalhos desenvolvidos em sala a turma foi dividida em dois grupos: um trabalhava com exercícios normais e o segundo com a pesquisa e escrita do projeto de pórticos. Importante enfatizar que a maquete foi construída num trabalho extraclasse, usando uma escala de 1:5 com madeira reutilizada. O protótipo foi construído em sala de aula como treinamento, utilizando escala real. Os cortes, furos e montagem foram feitos sempre obedecendo às normas de segurança para esse fim, seguindo o projeto elaborado. A equipe escolhida para a execução desse trabalho era composta por um aluno e quatro alunas. Na Figura 1, observa-se um grupo construindo o protótipo em sala de aula.



Figura 1 – Construção do protótipo

Fonte: E. E. E. M. Dr. Roberto Löw

Além disso, tinham normas e regras preestabelecidas num projeto pré-pronto, com o objetivo de construir uma estrutura formando um retângulo de 1,85m / 0,98m para ser apoiado na estrutura da bancada de ensaio do Cilindro Pneumático, tendo seus pés presos por abraçadeiras metálicas ajustadas através de parafusos. Acima deste retângulo a equipe usou da criatividade, muitos cálculos, encaixes e trabalhou com a madeira restante da estrutura para sustentar carga exercida pelo equipamento. Para desenvolver o exposto anteriormente tinha à sua disposição um *kit* que continha:

- 9 peças de madeira (pinus), tendo cada uma 3m de comprimento e secção 2,5 cm x 4cm;
- 30 parafusos M8 sendo 15 de 60 mm, 9 de 80 mm e 6 de 100 mm;
- 30 porcas e 60 arruelas.

O desenho da estrutura do pórtico foi feito à mão, utilizando noções de geometria e manipulando instrumentos como régua, esquadro e compasso. Os cálculos foram todos realizados pelos estudantes, fazendo uso de conceitos de trigonometria, como medida dos ângulos e teorema de Pitágoras. Para a efetivação deste trabalho foram destinadas muitas aulas entre treinamento e escrita.

Na tabela a seguir são informadas a distribuição de cortes feitos em cada barra de acordo com sua medida, assim como sua denominação. Tem-se, portanto, 27 barras de madeiras.

Barra	Comprimento (cm)	Barra	Comprimento (cm)
A	185	Q	124
B	61,6	R	124
C	60	S	124
D	60	T	124
E	111	U	61,6
F	111	V	60
G	90,5	W	60
H	90,5	X	111
I	185	Y	111
J	90,5	Z	62
K	90,5	Ç	90,5
L	81	R1	34
M	81	R2	34
N	62	R3	34
O	72	R4	34
P	72		

Quadro 1 - Medida de cada barra para montagem do pórtico
Fonte: Dados da pesquisa

As barras, que são nove ripas, foram denominadas de 1-9. Na tabela abaixo estão também as sobras em centímetros e a quantidade de barras cortadas.

Matéria Prima	Comprimento (cm)	Barras Cortadas	Número de Cortes	Sobras (cm)
Barra 1	300	A,E	2	4
Barra 2	300	I,F	2	4
Barra 3	300	S,X,Z	3	3
Barra 4	300	G,H,Y	3	8
Barra 5	300	C,D,L,M	4	18
Barra 6	300	O,R,J	3	13,5

Barra 7	300	P,Q,K	3	13,5
Barra 8	300	B,T,Ç,R1,R2,R3	6	3,35
Barra 9	300	W,V,U,N,R4	5	22,4
Total	2700	31	31	89,75

Quadro 2 -Aspectos para a manufatura
Fonte: Dados da pesquisa

A massa própria da estrutura do protótipo é de 11,34 kg, conforme o caderno didático repassado e orientação de professores de matemática. Através da fórmula

$$P = m / v$$
$$420 \text{ kg/m}^3 = m / 0,027\text{m}^3$$
$$m = 11,34 \text{ kg}$$

Sustentabilidade

O trabalho desenvolvido pelos alunos foi todo confeccionado com madeira reutilizável, pois a preservação do meio ambiente cada vez mais se torna imprescindível. O projeto defendido pela escola, em parceria com a comunidade e poder público municipal, como “Agenda 21”, vem ao encontro dessa proposta. O uso de madeira de reflorestamento, como *pinus* e eucalipto, em obras nas propriedades do interior é comum em nossa região. A limpeza de rios, preservação de vertentes de água, e destino correto do lixo também são pontos abordados em aulas e palestras ministradas no educandário. É necessário cuidar do lugar que vivemos, e soluções para a preservação de nosso *habitat* são necessárias. O consumo sustentável entra nesse contexto, pois a preservação é a garantia de menos impactos ambientais no meio em que estamos inseridos.

O Concurso de Pórticos

O projeto foi desenvolvido e chegou o dia do concurso. O mesmo se deu na cidade de Panambi, sede do *campus* da UNIJUI. A abertura foi às 08h

(oito horas) com orientações das atividades que aconteceriam no decorrer do dia. As equipes foram encaminhadas para seus QGs e, obedecendo a ordem de sorteio, colocaram em prática o trabalho desenvolvido até então. As tarefas foram distribuídas entre os participantes, onde todos do grupo manusearam as ferramentas com segurança. A organização do grupo de nossa escola prevaleceu demonstrando destreza, união e cooperação. Cada componente possuía sua tarefa estipulada, o que facilitou o desenvolvimento do trabalho.

Todas as equipes tinham um tempo pré-estabelecido para a realização da tarefa. Os cortes, furos, encaixes e montagem da estrutura foram realizados com a supervisão de uma comissão julgadora, sendo que essa avaliava a pontuação de cada etapa cumprida, onde o professor orientador do grupo dava seu visto. As etapas foram concluídas num tempo menor do que o previsto pela comissão organizadora.

O julgamento ocorreu na parte da tarde, seguindo o cronograma. Constituíam-se de um teste de força realizado por um equipamento chamado Cilindro Pneumático. Conforme a força era exercida o valor era divulgado de forma simultânea, criando uma expectativa entre os membros da equipe. Para grata surpresa de todos os participantes da equipe da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Roberto Löw, o projeto foi premiado em primeiro lugar na categoria que competiu entre equipes mistas, suportando um peso de 500 kg e sofrendo uma deformação de apenas 39 mm, exercido pelo cilindro pneumático. Todas as ações do conjunto contavam pontos, desde o projeto escrito, a maquete, a organização da equipe na construção do pórtico em tamanho real, a utilização de equipamentos de segurança etc. Nesse quesito de pontuação, a equipe obteve 952 pontos.

A emoção contagiou os estudantes e professores de toda a escola e serviu como incentivo para próximos eventos dessa natureza. Abaixo segue uma foto com os estudantes participando do concurso dos pórticos



Figura 2 – Estudantes participando do concurso

Fonte: E. E. E. M. Dr. Roberto Löw

Considerações finais

Diante do exposto anteriormente, concluímos que a construção de conhecimentos em sala de aula abordando conteúdos como a Geometria, Trigonometria e Teorema de Pitágoras foram significativos para a atividade, pois os alunos aplicaram esses conhecimentos e demonstraram compreensão, desenvolvendo atitudes positivas da matemática, como autonomia, confiança em relação às suas capacidades, perseverança, gosto pela disciplina e pelo trabalho cooperativo. Nesse contexto, a formação continuada na área da matemática, onde os professores locais participam mensalmente, ressignificando seus saberes na coletividade, serviu de incentivo para a participação no evento.

O desenvolvimento de ações que visam à preservação do meio ambiente com o uso de materiais alternativos, no caso madeira de *pinus*, vem reafirmando-se na proposta defendida e desenvolvida pelos profissionais da educação da rede pública estadual e municipal de Nova Ramada e demais segmentos parceiros e foi fundamental na elaboração e construção do projeto.

O concurso no qual os estudantes participaram fez com que novos horizontes se abrissem. A disciplina, o espírito de competitividade, a união, cooperação e emoção vivenciada na experiência foram muito

fortes e reflexos desse momento são sentidos e compartilhados por todos os alunos e a comunidade escolar do educandário.

Referências

DANTE, Luis Roberto. **Matemática**: Contexto e Aplicações. 1. ed. São Paulo: Ática. 2013.

A copa do mundo e a Matemática

Daniela Lemos Zanatta²¹

Rochane Martel²²

Silvane Batista²³

Introdução

A Copa do Mundo de Futebol de 2014 foi o tema do projeto do segundo semestre das escolas estaduais, por ter sido um assunto relevante e porque todas as atenções estavam voltadas para este grande evento. Esta temática foi escolhida devido à grande curiosidade que esse evento gera em nossos educandos, ainda mais sendo realizado em nosso país, além de envolver um esporte que é praticado por eles. O público envolvido sabe muito mais do que pensa que sabe, pois, a prática exige resolução de vários problemas matemáticos, onde a maioria se sai bem. Fazendo comparações de grandezas, calculando probabilidades, fazendo estimativas, enfim fazendo o uso de regras sem as perceber.

²¹ Daniela Lemos Zanatta, Especialização em Física Experimental, Licenciatura Plena em Matemática, Escola Estadual de Ensino Médio Emil Glitz e Escola Estadual de Ensino Médio São Geraldo, danilemosdani@yahoo.com.br.

²² Rochane Martel, Pedagogia- Licenciatura Curta em Ciências Exatas, Escola Estadual de Ensino Fundamental Boa Vista, rochanemartel@yahoo.com.br.

²³ Silvane Batista, Licenciatura Plena em Matemática, Escola Estadual de Ensino Fundamental Boa Vista, silvane.losango@hotmail.com.br.

O Relato

A proposta foi desenvolvida com a interferência mediadora do educador para que o educando venha a perceber o que já conhece da matemática e a partir deste momento construir e apropriar-se de novos conceitos de maneira agradável e participativa com atividades que envolveram situações do dia a dia, transformando o trabalho numa aventura pedagógica. Como metodologia foi usado o sorteio aleatório, onde cada turma sorteou um país que estava participando da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e tinha que pesquisar a densidade demográfica, o PIB (Produto Interno Bruto), o número de habitantes, a taxa de analfabetismo, e a taxa de mortalidade do país sorteado.

Os educandos foram divididos em grupos e trouxeram estes dados solicitados para assim serem representados em forma de tabelas e gráficos de diversos tipos, tais como setores, colunas, barras e pictogramas.



Figura 1 - Imagem obtida a partir de foto de um cartaz do gráfico de colunas desenvolvido pelos educandos

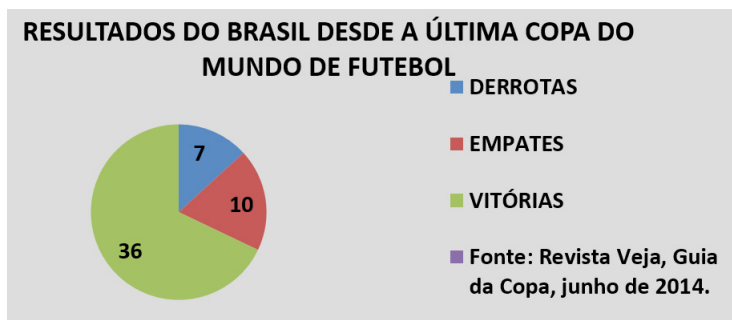


Figura 2 – Imagem ilustrativa do cartaz do gráfico de setores desenvolvido pelos educandos

Considerações Finais

Este trabalho atingiu os objetivos, pois os educandos aceitaram as atividades propostas contribuindo com pesquisas e coletas de dados para o desenvolvimento do trabalho proposto. Com os dados estatísticos pesquisados pelos educandos como a densidade demográfica, o PIB (Produto Interno Bruto), o número de habitantes, a taxa de analfabetismo, a taxa de mortalidade, e com os materiais disponibilizados pelos educadores para que a pesquisa fosse realizada, tais como a posição de alguns países no Ranking da FIFA, os educandos produziram tabelas e gráficos de setores, barras, pictogramas, entre outros em cartazes, os quais foram expostos na escola.

Foi neste momento que cada educando conseguiu demonstrar a compreensão, a ampliação, a construção do seu conhecimento para representar os dados estatísticos com criatividade e iniciativa. Este trabalho foi produtivo e enriquecedor, no momento em que os objetivos foram atingidos com mediação e pesquisa, tendo envolvimento e participação de educandos e educadores.

Destaca-se que o trabalho em grupo foi um atrativo a mais para os educandos, e dessa forma cada um supre a dificuldade do outro e cada um pode contribuir de maneira individual e criativa para a realização do trabalho coletivo, de acordo com seu interesse, trocando ideias, com

discussões produtivas, melhorando o seu processo de construção do conhecimento, de mediação e de interação.

Referências

ÁLVARO, Adriani. VASCONCELLOS, Maria José. **Praticando Matemática, 7.** 3. ed. Renovada. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

GRASSESCHI, Maria Cecília C. **Promat:** projeto oficina de matemática. São Paulo: FTD, 1999. p. 162-188.

Guia da Copa 2014. **Revista Veja**, São Paulo: Editora Abril, Edição Especial, ano 47, jun. 2014.

O uso do software Geogebra como ferramenta pedagógica no estudo de funções

Elda Tonin Mota Rico²⁴

Esdenir Pavan Dorneles²⁵

Marilei Rosanelli Barriquello²⁶

Introdução

Muitas discussões vêm sendo feitas sobre a Informatização na Educação. A chegada do computador trouxe consigo a expectativa de que muitos problemas teriam solução e as aulas se transformariam, porém, a tecnologia por si só não traz mudanças.

O computador, seu uso e fins na educação, merecem estudos. Sabe-se que ele é, em sua essência, uma máquina de comportamento variável, e o interesse em sua utilização na área é o de “dirigir” tal comportamento para fins educacionais. Na verdade, é preciso que as tecnologias sejam utilizadas na escola como um recurso a mais, capaz de somar ao processo de construção de conhecimentos.

²⁴ Professora licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática (UNIJUÍ) e Especialização em Mídias na Educação (UFRGS) – Escola Técnica Estadual 25 de Julho, et.mota@yahoo.com.br

²⁵ Professora licenciada em Matemática (UNIJUÍ) e Especialização em Estatística (UNIJUÍ) – Escola Técnica Estadual 25 de Julho, esdenir@hotmail.com.

²⁶ Professora licenciada em Matemática (UNIJUÍ) e Especialização em Interdisciplinaridade (FACIPAL) – Escola Técnica Estadual 25 de Julho, mabarriquello@yahoo.com.br.

Um dos objetivos que justificam a introdução do computador na escola é o desenvolvimento de atividades que visem ao despertar e ao impulso das estruturas mentais dos alunos, estimulando a criatividade, autonomia e pesquisa. Para tanto, o uso de aplicativos é indispensável. Uma das possibilidades é a utilização de *softwares* como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

No ensino da matemática percebe-se que os alunos possuem dificuldades em relacionar a representação algébrica à representação gráfica. Acredita-se que a mediação digital possibilita um acréscimo dos processos interativos, onde computadores e professores contribuem na exploração de nova representação do conhecimento. O estudo de processos matemáticos de maneira digital pode gerar um avanço na capacidade de exploração, favorecendo a construção da aprendizagem de conceitos matemáticos.

A necessidade de tornar a matemática atraente e que considere as dificuldades enfrentadas pelos alunos faz com que haja a necessidade da utilização de recursos computacionais como forma auxiliar no estudo da matemática. As tecnologias com a integração de novas mídias, como a calculadora e computador e, em certos momentos, a utilização de alguns *softwares* podem facilitar a dinâmica em sala de aula e podem também propiciar a exploração de algo que seria de complexa compreensão sem esses recursos. Segundo Penteado (1999), “[...] o trabalho com o computador provoca uma mudança na dinâmica da aula, a qual exige do professor novos conhecimentos e ações [...]”.

Diante do contexto atual utilizou-se o *Software Educativo GeoGebra* como alternativa para as aulas de matemática, considerando o estudo do conceito de funções, a partir de diferentes representações, seja algébrica, geométrica ou gráfica.

O objetivo principal deste estudo é compreender como se estabelece o processo de ensino e de aprendizagem com alunos da 1ª série do Ensino Médio ao estudar funções a partir do uso de um *software* de geometria dinâmica.

A problematização deste trabalho está delimitada na seguinte questão:

- O *Software GeoGebra*, utilizado como recurso pedagógico, pode auxiliar na construção de conhecimento do aluno da 1ª série do Ensino Médio no estudo de Funções?

Conceitos históricos: a matemática e funções

As origens da matemática perdem-se no tempo. A matemática é a ciência dos números e dos cálculos, e desde a antiguidade o homem a utiliza para facilitar a vida e organizar a sociedade. Segundo Berlinghoff (2010, p. 5), “a história da matemática cobre vários milênios. Começa tão remotamente quanto a invenção do alfabeto, e novos capítulos estão sendo acrescentados hoje”.

Os mais antigos registros matemáticos de que se tem conhecimento datam de 2400 a.C. Progressivamente, o homem foi refletindo acerca do que se sabia e do que se queria saber. Os seus problemas do cotidiano, como a contagem e a medida de comprimentos e de áreas, sugeriram a invenção de conceitos cada vez mais perfeitos. Os *Elementos*, do grego Euclides (séc. IV a.C.), foram dos primeiros livros de matemática que apresentaram de forma sistemática a construção dos teoremas da geometria e foram utilizados no ensino em todo o mundo até ao século XVII.

Para alguns pesquisadores a noção de dependência teve início há cerca de 6000 anos, porém foi somente nos três últimos séculos que houve o desenvolvimento do conceito formal de função, com estreita ligação com os problemas relacionados ao Cálculo e à Análise. Percebe-se a ideia de função entre os babilônios que construíram tabelas em argila onde para cada valor na primeira coluna existia um número correspondente na segunda.

Somente no século XVII a definição de função foi apresentada por Euler, que introduziu o símbolo $f(x)$ em sua representação algébrica. Em 1837, o matemático alemão Lejeune-Dirichlet (1805-1859) apresentou a ideia de variável como símbolo indistintamente a qualquer elemento de um conjunto numérico. Logo após caracterizou a definição central: Uma

variável y se diz função de uma variável x , se, para todo o valor atribuído a x , corresponde, por alguma lei ou regra, um único valor de y . Nesse caso, x denomina-se variável independente e y , variável dependente.

Do instinto de funcionalidade à definição formal do conceito de Função a Humanidade trilhou um extenso caminho. Assim o conceito de função que hoje nos parece simples é resultado de uma evolução histórica conduzindo sempre cada vez mais à abstração, e que só no século XIX teve o seu ápice. A noção de função é de importância central na concepção e no estudo de modelos (dinâmicos, probabilísticos, de distribuição espacial,), qualquer que seja a sua natureza, continuando por isso a ser uma noção-chave na Matemática atual.

O uso das tecnologias e o ensino da Matemática

A sociedade contemporânea encontra-se fortemente influenciada pela presença da tecnologia. No entanto, a evolução tecnológica, ocorrida principalmente na segunda metade do último século, estabeleceu uma nova ordem no uso da Tecnologia de Informação e Comunicação, atingiu os mais variados setores da sociedade, aprofundando as relações econômicas e provocando grandes transformações nas concepções das mais variadas ciências e da Medicina. Essas transformações e os progressos tecnológicos nas mais diferentes áreas dependem de ideias matemáticas.

A matemática está presente em novidades de muitas indústrias, tais como em desenhos dos mais diversos meios de transportes, pesquisas genéticas, **(espaço?)** GPS²⁷, redes de televisão a cabo e telefones celulares, computadores e *softwares*, entre tantas outras tecnologias. Muitos avanços estão ligados às ideias matemáticas, às vezes abstratas e difíceis de aprender.

²⁷ GPS ou Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global) é um elaborado sistema de satélites e outros dispositivos que tem como função básica prestar informações precisas sobre o posicionamento individual no globo terrestre.

As exigências impostas pela sociedade trazem a necessidade de que se repense o ensino da matemática. Ensiná-la é sempre um desafio para professores e alunos, principalmente no Ensino Médio. Essa é a opinião de Gérard Vergnaud, matemático, filósofo e psicólogo francês, diretor de estudos do Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS).

Algumas dessas mudanças podem ser realizadas pelo professor. Para tanto, é necessário que ele tenha uma visão de futuro, possuindo uma mente aberta, refletindo criticamente sobre sua prática e influência no contexto social. Concorde-se com Pretto (1996, p. 131), quando diz que: “A educação num mundo de comunicação é, certamente, um desafio a todos os professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o para viver plenamente esta sociedade que se modifica velozmente” .

O uso das tecnologias como recurso didático pode motivar os alunos a gostarem das mais diferentes disciplinas, inclusive a matemática. A integração de novas mídias, quando bem utilizadas, pode contribuir para a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem e trazer o aluno para mais próximo da realidade.

A utilização de recursos tecnológicos pode ser importante aliada na sala de aula, desde que utilizados com metodologias diferenciadas que levem o aluno a participar do seu processo de aprendizagem, para não cair na utopia de que a tecnologia por si só traz melhorias na educação. Segundo D'Ambrosio (2004), a falta de tecnologia causa má educação, porém o uso de tecnologias não é sinônimo de boa educação.

Segundo Borba e Penteadó (2007), uma mídia não determina a prática pedagógica. Busca-se a harmonia entre a mídia com que se está trabalhando (papel, lápis, computador) e a prática pedagógica, com a delimitação clara dos objetivos que se pretende alcançar. Tais argumentos nos levam a uma reflexão sobre a práxis em sala de aula, acerca de que modo ela se reflete na aprendizagem do aluno e se está adequada à tecnologia aplicada. A decisão de utilizar os aplicativos nas escolas como apoio ao processo de ensino-aprendizagem deve ser baseada em critérios que levem em consideração os aspectos pedagógicos e metodológicos de seu uso no ensino.

Segundo Borba e Penteadó,

Devemos entender a informática. Ela é uma nova extensão de memória, com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias da inteligência e permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar, baseados na simulação, na experimentação, e em uma “nova linguagem” que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea (BORBA e PENTEADO, 2007, p. 46).

Uma das estratégias que podem ser usadas no ensino da Matemática é a utilização de *softwares* para tornar as aulas mais dinâmicas e possibilitar a exploração de algo que seria irrealizável sem a presença desse recurso.

Com a utilização de *softwares* o educador e o educando estabelecem relações de satisfação ao executar as atividades propostas. O professor se torna o mediador da aprendizagem e o aluno se torna autônomo na construção de sua aprendizagem.

Gravina (1996) destaca que os *softwares* educacionais podem ser ferramentas riquíssimas na superação das dificuldades dos alunos no estudo de conteúdos como os de Geometria. Existem diversos *softwares* que podem ser utilizados como recursos pedagógicos no ensino da matemática. No estudo das funções podemos destacar um deles, o *Software GeoGebra*.

Software GeoGebra

O *GeoGebra* é um *software* gratuito de matemática dinâmica para ser utilizado em ambiente de sala de aula e foi desenvolvido nos Estados Unidos por Markus Hohenwarter. Esse *software* permite a realização de construções geométricas utilizando régua e compasso digitais mantendo porém passos e características fundamentais à construção convencional. O *Geogebra* pode ser baixado através do link: <<http://www.geogebra.at/>>.

O *software* possui na parte superior uma barra contendo todas as ferramentas necessárias para a realização das atividades. Cada ícone tem ao lado a sua função específica facilitando a compreensão de quem o está manuseando.

Esse aplicativo permite a realização de diferentes atividades, entre elas podemos destacar a construção de pontos, segmentos de reta, retas paralelas e perpendiculares, construção de gráficos de funções, construção de figuras geométricas, calcular o ponto médio dos segmentos, a área, o perímetro das figuras, medir ângulos, entre outras.

A principal característica de um único desenho se transformar em várias outras opções sem perder suas propriedades geométricas é que permitiu ao *Geogebra* ser considerado um *software* de Geometria Dinâmica. No entanto, existe outro diferencial: ele possui também uma janela de informações algébricas, onde cada construção apresenta, além da demonstração geométrica, também a representação algébrica. Assim, o *Geogebra* oferece construções que envolvem geometria, álgebra e cálculo.

Metodologia

A pesquisa é teórica/empírica com natureza qualitativa e tem por objetivo compreender o processo de ensino e de aprendizagem usando o *software* educacional *GeoGebra* como recurso pedagógico no estudo de funções. Os dados empíricos foram produzidos a partir do desenvolvimento de atividades em uma turma da 1ª série do Ensino Médio. Assim, a presente escrita considera o desenvolvimento de atividades com os alunos e a análise dos dados produzidos a partir das atividades desenvolvidas. As atividades desenvolvidas com os alunos consideram três etapas:

Primeira Etapa: Estudo de elementos constitutivos do conceito de função em sala de aula.

Segunda Etapa: Estudo das ferramentas e funcionalidades do *software* e elaboração de material didático instrucional, contendo as atividades propostas, acompanhada de um exemplo desenvolvido passo a passo, em busca de facilitar a compreensão do aluno participante da oficina.

Terceira Etapa: aplicação das atividades junto aos alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Dentre as atividades desenvolvidas com os alunos apresentamos algumas:

A Atividade 1 teve por finalidade a compreensão do aluno da relação existente entre as abscissas, ordenadas e as coordenadas; e nesse sentido foi proposto que indicassem um ponto no plano cartesiano a partir da indicação do par ordenado.

Na Atividade 2 foi solicitado aos alunos para digitarem uma função de 1º grau no campo Entrada na parte de baixo da tela, do tipo $y = ax + b$ e $y = ax - b$ e selecionar a ferramenta da seta (a primeira) e movimentar a reta do gráfico. A partir desta ação foi lançado o questionamento: o que acontece com a função?

Na Atividade 3 foi usada uma situação problema: Na produção de peças, uma fábrica tem um custo fixo de R\$ 16,00 mais um custo variável de R\$ 1,50 por unidade produzida. Sendo x o número de peças unitárias produzidas, determine a lei da função que fornece o custo da produção de x peças, calcule o custo de produção de 400 peças e represente a situação no *Geogebra*.

A Atividade 4 deu enfoque à função quadrática e foi solicitada a digitação de uma função quadrática do tipo $y = ax^2 + bx + c$ (o expoente é x^2) e feita a movimentação do gráfico com a seta. Foi realizado o seguinte questionamento: O que ocorre com os valores de a , b e c ? Após, os alunos criaram outras funções modificando o valor do a .

Na Atividade 5 os alunos utilizaram os recursos do *Geogebra* e, sem fazer cálculos no papel, observaram as coordenadas do vértice, valor mínimo ou máximo, zeros, concavidade.

Análise dos resultados

A aplicação das atividades foi de grande aceitação por parte dos alunos, que se mostraram interessados em participar e relataram ter gostado de trabalhar com o *software Geogebra*, pois o aplicativo possibilitou visualizar as figuras, fazer comparações, e assimilar de forma dinâmica alguns elementos constitutivos do conceito de funções. Os

alunos envolveram-se nas atividades, fizeram questionamentos e tiraram suas próprias conclusões.

Também deram ênfase à facilidade com que o gráfico é visualizado de maneira rápida e precisa que contribui de maneira significativa para a resolução das atividades. No quadro negro, a figura é estática, porém com o uso do *software* essa situação é facilitada pelo processo de visualização. Segundo Lévy (1993), os *softwares* educacionais têm a capacidade de realçar o componente visual da matemática atribuindo um papel importante à visualização.

Percebe-se claramente a importância da visualização na resolução dos exemplos citados anteriormente. Na resolução da atividade 1 os alunos conseguiram compreender a relação entre abscissas e ordenadas.

Na construção de funções de 1º grau foi possível fazer a relação entre funções do tipo $f(x) = ax + b$ e $f(x) = ax - b$, identificar o coeficiente linear e pares ordenados pertencentes à reta. Pode-se citar também a construção da função quadrática, onde o aluno conseguiu visualizar o vértice, valor máximo ou mínimo, concavidade, zeros da função. Na Figura 1 encontra-se a representação da função do 1º grau e da função quadrática.

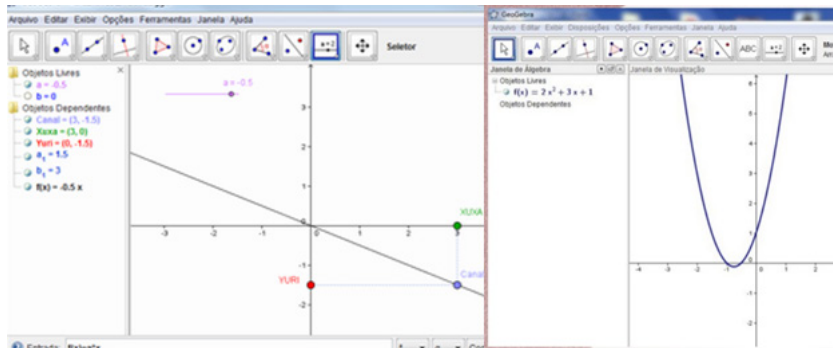


Figura 1 - Construção da função do 1º grau e quadrática no GeoGebra

Durante as atividades foram explorados exercícios que estabelecem relações entre duas grandezas em diferentes situações: idade e altura; área do círculo e raio; tempo e distância percorrida; tempo e crescimento populacional, entre outras.

Na Figura 2, encontra-se a resolução da Atividade 3, na qual os alunos conseguiram esboçar o gráfico que representa a relação entre as grandezas, facilitando a compreensão da ideia de função.

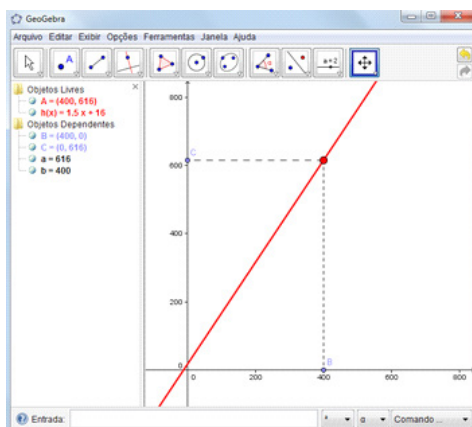


Figura 72 - Função que fornece o custo de produção de x peças

Ao analisar as atividades realizadas e as colocações dos alunos conclui-se que a utilização do *Software GeoGebra* trouxe contribuições na aprendizagem do estudo das funções, pois tornou a aprendizagem mais dinâmica. Também, destaca-se que o aluno gosta de utilizar as tecnologias, sente satisfação em realizar atividades, inclusive as de matemática. Foi possível identificar vários pontos de aprendizagem matemática, dando destaque à relação entre os conceitos trabalhados de forma numérica, algébrica e geométrica. O *software* possibilitou a construção e análise de equações algébricas relacionadas à representação geométrica.

Acredita-se que o uso do *Software GeoGebra* poderá propiciar, por meio de suas ferramentas, a execução de atividades matemáticas, dando condições necessárias para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o professor e o aluno no processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar uma proposta de utilização de *Software Educativo GeoGebra* no estudo

da disciplina de matemática utilizando a tecnologia como auxiliar na construção de conhecimentos. As atividades realizadas na 1ª série do Ensino Médio contemplaram a construção de gráficos e análise de funções.

Durante as atividades desenvolvidas observou-se que o uso do computador fez com que a teoria e a prática se complementassem. Sabe-se que não é construtivo apenas saber manusear com destreza um *software* matemático, fazendo o uso de suas ferramentas e opções sem o embasamento teórico necessário para elaborar hipóteses ou apresentar soluções.

Na realização do trabalho ocorreu uma mudança na rotina da sala de aula, sem deixar de lado os conteúdos curriculares e as explicações do professor. Na utilização da tecnologia disponível, somada ao conhecimento matemático antecipadamente sistematizado, passa-se então a ter o computador como facilitador no processo educacional. A possibilidade de construir, reconstruir e modificar as construções feitas na tela do computador permitem testar propriedades, resultados e suposições.

A dinâmica do movimento, oportunizada pelo *software*, permite uma vasta possibilidade de testes e análises. As aulas de matemática, que normalmente são trabalhadas de uma maneira tradicional, podem ter novos aliados, os *softwares* educativos, que, quando bem utilizados, podem trazer contribuições para a construção de aprendizagem matemática, favorecendo a compreensão de conceitos, a resolução de problemas voltados para a realidade e a formulação de conclusões.

O uso das tecnologias, aliado aos objetivos educacionais proporciona um ambiente pedagógico de grande importância. Pode-se, dessa forma, considerar que o uso do computador deve ser visto como ferramenta de apoio à aprendizagem, e que o conhecimento teórico-matemático deve estar ligado ao uso dessas tecnologias. Essa interação gera a discussão e por consequência a construção da aprendizagem.

Referências

BERLINGHOFF, William p. **A matemática através dos tempos:** um guia fácil e prático para professores e entusiastas. Tradução Elza Gomide e Helena Castro. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2010.

BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. Tradução Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.

BORBA, M. D.; PENTEADO, M.. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: ME, 2006.

CARAÇA, B. de J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. 9. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1989.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Matemática e sociedade ou sociedade e matemática? A difícil questão da primazia. **Anais** do VIII ENEM. Conferência de Abertura. Recife: SBEM, 2004.

EDES, Howard. **Introdução à história matemática**. Tradução de: An introduction to the history of mathematics. Tradução Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

GRAVINA, M. A. Geometria dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria. *In*: **Anais** do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 7., 1996, Belo Horizonte, SBC, 1996. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.edumatec.mat.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 nov.2012.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MONTAÑO, Sonia. Entrevista com Gérard Vergnaud sobre a matemática além dos números. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Ano IV, jun.-ago. 2012.

PENTEADO, Miriam Godoy. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. *In*: Bicudo, M. A. V (Org.). **Educação Matemática**: Concepções & Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PRETTO, Nelson de Luco. **Uma Escola sem/com Futuro**: educação e multimídia. Campinas, SP: Papirus, 1996. 247p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Resolução de problemas: uma possibilidade metodológica no processo de ensinar e aprender Matemática

Elisete Jussara Vincensi²⁸

Mara Lucia Carazzo Bueno²⁹

Jorge Fernando Schmidt³⁰

João Oberdörfer³¹

Introdução

A metodologia de resolução de problemas matemáticos é desafiadora e quando aplicada nas aulas de matemática, com conhecimento e segurança, torna o processo de ensino e de aprendizagem

²⁸ Elisete Jussara Vincensi Licenciatura Plena em Física e Especialização em Matemática pela UNIJUI Instituição de Trabalho: Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama elisetevincensi@gmail.com.

²⁹ Mara Lucia Carazzo Bueno Licenciatura Plena em Biologia, com Especialização em Educação Ambiental pela UNIJUI Instituição de Trabalho: Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama maracarazzo@ibest.com.br.

³⁰ Jorge Fernando Schmidt Licenciatura Plena em Física e Pós-Graduação em Educação Ambiental Instituição de Trabalho: Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire prof-jorgeff@bol.com.br.

³¹ João Oberdörfer Licenciatura Plena em Matemática e Pós-Graduação Latu-Sensu em Interdisciplinaridade Instituição de Trabalho: Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermann Faulhaber joaooberdorfer@hotmail.com.

em Matemática e de outras áreas do saber, motivador e interessante, tanto para o professor como para os alunos.

Nesse sentido nos desafiamos a aprofundar o conhecimento acerca desta metodologia pois, como professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental, percebemos as muitas dificuldades encontradas pelos alunos ao interpretar, compreender e resolver problemas, de forma especial aqueles cuja resolução envolvem conceitos relacionados à equações do 1º e 2º graus.

Importância das oito etapas para resoluções de problemas matemáticos

Baseados em estudos de Polya (1978), para dinamizar as aulas com resolução de problemas que envolvem conceitos de equações de 1º e 2º graus com alunos do 7º e do 9º ano, elaboramos juntamente com os alunos etapas/procedimentos que acreditamos ser necessários na resolução dos referidos problemas, a fim de ampliar as possibilidades do desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico-matemático e do conhecimentos matemáticos ao resolverem as situações-problema propostas pelo(a) professor(a) e as elaboradas pelos alunos. Apresentamos as etapas/procedimentos:

1. Ler, interpretando cada situação-problema (e não apenas decifrando símbolos) para entender o que o problema está perguntando ou solicitando para determinar. Saber qual é a busca a ser realizada. Reconhecer o "x" (xis) do problema, isto é, o que se quer saber.
2. Identificar os dados, que cada problema fornece (as pistas), sublinhando-os, por exemplo.
3. Montar um esquema e ilustrar (usando material adequado: régua e transferidor, por exemplo), caso for um problema que envolva conhecimentos de geometria.
4. No esquema ocorre a representação da linguagem natural para a linguagem algébrica da Matemática. Antes de usar letras

para simbolizar os termos desconhecidos, exemplificar com números, relacionando-os com situações do dia a dia (dobro, metade, triplo, terça parte, o quadrado do número etc.)

5. Construir a equação do 1º ou do 2º grau, baseando-se nas informações de cada situação-problema. É um momento de colocar a criatividade em ação, dar “asas” à imaginação a partir das informações e conceitos matemáticos mobilizados, ou seja, a partir dos conhecimentos prévios.
6. Resolver as equações do 1º grau ou do 2º grau, conforme aprendeu, observando passo a passo.
7. Realizar o *feedback*, isto é, a verificação, para constatar se a resposta encontrada é válida ou não. Se ao substituir o valor determinado para o “x” na equação do 1º ou do 2º grau, torna a igualdade verdadeira ou não.
8. Apresentar a resposta ao problema, respondendo à(s) pergunta(s).

Tanto o professor como os alunos poderão elaborar situações-problema vinculadas à realidade, que vivenciam e resolvê-las.

Segundo o esquema de George Polya (1978), são quatro as principais etapas para resolução de um problema:

- Compreender o problema;
- Elaborar um plano;
- Executar o plano;
- Fazer o retrospecto ou verificação.

Diante de um problema, o levantamento de hipóteses, a testagem dessas hipóteses e a análise dos resultados obtidos são procedimentos que devem ser enfatizados com os alunos. Só assim é possível garantir o desenvolvimento da autonomia frente a situações com os quais eles terão de lidar dentro e fora da escola.

Por que considerar as oito etapas para a resolução das situações-problema do 1º ou do 2º Grau?

Constatamos que a maioria dos alunos não está habituada a mobilizar conhecimentos prévios para construir estratégias e a própria resolução de problemas. Observamos que o espírito científico, crítico, criativo e solidário merece atenção especial, e desenvolvê-los nos nossos queridos alunos é fundamental nas aprendizagens em matemática ou em qualquer outra área de conhecimento. Neste período, os alunos estão vivenciando a fase da adolescência, uma fase da vida bela e de autoconhecimento, e necessitam, assim, de orientações para que cresçam em todos os aspectos da vida harmonicamente, seguindo o exemplo de Jesus.

Não é suficiente apresentarmos situações-problema interessantes, desafiadoras e significativas para os alunos. Percebemos que motivação interna não há muita e faz-se necessário motivá-los externamente para envolvê-los na arte de resolver problemas. Estes motivos devem ser criados nos alunos e acreditamos ser esta mais uma função do professor.

Nesse sentido, orientações através de questionamentos que os conduzem a pensarem, raciocinarem, refletirem, realizarem ensaios e erros, para reverem os raciocínios desenvolvidos, repensarem e com prazer corrigirem, usando de conhecimentos matemáticos lógicos e corretos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Com os alunos do 7º ano, um dos conteúdos estudado foi “equações do 1º grau”. Eles definiram e deveriam encontrar valor do termo desconhecido (indicado, geralmente pelas letras x ou y), dando uma de “detetives”. Para perceberem que esse conteúdo tem aplicações, apresentamos problemas que envolvem o referido conceito para resolverem.

Com relação aos alunos da 8ª série (9º ano), aprenderam a resolver equações do 2º grau (completas e incompletas), utilizando ou não a “fórmula de Bháskara” para determinarem o (s) valor(res) de x . Para valorizarem estes conteúdos e verificarem que têm aplicações, lançamos

situações-problema que envolvam este conceito para resolverem, encontrando soluções adequadas.

Foi essencial preparar os alunos passo a passo e incentivá-los para resolverem a situações – problema proposta. Tínhamos em mente etapas/procedimentos fundamentais, mas não queríamos “despejá-las” ou colocá-las nas cabeças deles, simplesmente. Logo, construímos conjuntamente através de questionamentos, em que os alunos foram participando e percebendo os procedimentos necessários para as resoluções dos problemas. A pergunta chave foi: “como resolver problemas do 1º grau? ou do 2º grau?”, para as turmas do 7º ano e 8ª série (9º ano), respectivamente.

Seguem algumas falas, que auxiliaram a obtenção das respostas da pergunta lançada. Ao receber uma situação problema o que cada aluno deverá fazer num primeiro momento? Teve aluno que respondeu: *Calcular!* Insistimos perguntado e esclarecendo: *mas, antes de calcular?* Outros falaram: *ler*. Questionamos: *apenas ler, decifrando símbolos?* Outro aluno disse, acrescentando: *interpretar!* Questionamos: *o que é interpretar? Para que interpretar?* Perceberam e falaram que deveriam entender o problema. Saber o que cada problema está perguntando, querendo descobrir ou saber.

Comentamos, ainda, sobre as informações ou “pistas” que cada problema fornece, para auxiliar na busca de soluções, pois é importante identificar ou reconhecer os dados e destacá-los. Diante disso questionamos como costumavam destacar os dados. A resposta imediata foi: *sublinhando*. Nesta discussão também surgiu a importância em realizar um esquema, desenhos, ilustrando quando possível. Fomos, assim, registrando os tópicos importantes, as etapas que iam sendo marcadas no diálogo estabelecido com os alunos.

Outro aspecto que surgiu esteve relacionado à situação: para a resolução de um problema faz-se necessário retirar destes dados capazes de gerarem expressões ou sentenças a partir da linguagem natural, ou seja, representá-los na linguagem algébrica matemática, para haver possibilidades de construir a equação do 1º ou do 2º grau.

Diante desta discussão estabelecida com os alunos, ao propor uma situação problema começávamos questionando o que o problema queria

saber. Se *Já sabemos a resposta do problema?* Todos responderam: *Não!* E assim outra questão: *Como vamos representar um valor desconhecido?* Até que os alunos sugeriram usar letras; e a letra “x” surge quase naturalmente. Poderiam usar qualquer outra letra, mas as mais indicadas pelos alunos é x ou y.

Para elaborarem a equação do 1º ou do 2º grau, a partir das informações dadas pelas situações problemas e considerando os conhecimentos prévios, os alunos necessitam de criatividade e raciocínio lógico matemático. São assim, realizados vários ensaios e erros. Com paciência e orientações os alunos eram convidados a repensarem, e eram questionados e solicitados a reverem os dados quando não estava correto o raciocínio.

Observamos que, em geral, os alunos iniciam colocando o “x”, como um dos termos da equação, mesmo quando ele não deveria ser incluído (isoladamente) com as “pistas”. Então, solicitávamos para rerelem o problema e a equação deveria ser construída com os dados e elaborada conforme havíamos discutido anteriormente. Estas ações ampliaram as possibilidades de os alunos, descobrirem o valor do “x”, que era o que estavam procurando.

Nas resoluções das equações do 1º grau ou do 2º grau tiravam algumas dúvidas, mas, observamos que nesta etapa estavam mais seguros para validarem o valor referente ao “x” da situação-problema, para verificarem se a resposta estava correta ou não, porém encontraram dificuldades. Logo, orientávamos que copiassem a equação do 1º ou 2º grau e substituíssem o valor do “x” determinado na mesma; realizando os cálculos iriam verificar se no final a igualdade era verdadeira ou não, se o valor do “x” determinado tornava a igualdade verdadeira. Passando pela prova ou verificação, ficaria fácil a apresentação da(s) resposta(s).

Logo, é necessário discutir toda situação-problema, através de questionamentos, “dissecá-la” para que os alunos expressem ideias, conhecimentos, raciocínios intuitivos ou não, apresentem e argumentem no grupo. Com todos participando com interesse no processo de resolução das situações-problema há grandes possibilidades de aumentar a autoestima, desenvolver o respeito pelas pessoas, a solidariedade, desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico matemático.

Não basta pedir aos alunos para resolverem situações-problema, é necessário desafiá-los, envolvê-los na busca de soluções e apostar na potencialidade dos mesmos, para sentirem-se seguros com as orientações, o que os torna sujeitos no processo ensino-aprendizagem, construtores do saber, dos conhecimentos e solidários com as pessoas.

O processo de resolução dos problemas matemáticos ou elaboração dos mesmos desenvolve a arte de pensar, o raciocínio lógico-matemático, a criatividade, a aplicação de conhecimentos matemáticos (relacionando-os e transferindo-os para novas situações desafiadoras), a busca ou pesquisa de novas informações, ampliando o vocabulário, inclusive o vocabulário matemático. Desperta para a construção do próprio conhecimento e o aluno aprende a aprender! Possibilita a comunicação oral e escrita, motiva os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois as aulas são muito mais atrativas. Tendo a vez para participar e a voz para expressar suas ideias, cada aluno torna-se colaborador do processo de resolução de problemas, mesmo dando “balões”, aumentando a sua autoconfiança e despertando lideranças, pessoas com iniciativas e não meras expectadoras.

É importante salientar, que deverá haver respeito nas relações entre professor e aluno e entre os alunos, pois há de se esperar que muitas opiniões, serão “balões”, mas os caminhos ou ensaios errados deverão ser refletidos para eliminá-los (ou descartá-los) e estimulá-los a “repensarem” (reverem ou retomarem)

A obtenção da resposta correta deverá ser uma consequência dos questionamentos e execução das etapas ou passos realizados (raciocínios desenvolvidos), nas resoluções dos problemas pelos alunos e professor(a). O (a) professor(a) é o orientador, observador, mediador, interventor, facilitador do processo e motivador na busca do conhecimento e da verdade.

Trabalhando com os alunos, que apresentam muitas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, percebe-se que o ritmo é mais lento para resolverem as situações-problemas do que os outros alunos, mas com paciência e intervenções por parte do(a) professor(a) conseguem avançar e apresentar evoluções significativas na aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Para Dante (1998) os objetivos da resolução de problemas são:

- fazer o aluno pensar produtivamente;
- desenvolver o raciocínio do aluno;
- ensinar o aluno a enfrentar situações novas;
- dar oportunidade ao aluno de se envolver com as aplicações da matemática;
- tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras;
- equipar o aluno com estratégias par resolver problemas;
- dar uma boa base matemática às pessoas.

Acrescentamos a estes o seguinte objetivo:

- Desenvolver a autoestima, a solidariedade, o amor, a paciência, a tolerância, a persistência, a ética, a cidadania, o espírito crítico e científico, a motivação interna, a atenção concentrada, a criatividade e a reflexão.

Às vezes, o professor alterar o que planejou, estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos deverá ser considerado, pois é importante atender às necessidades básicas deles, suprimindo dificuldades e lacunas na aprendizagem dos conteúdos básicos, por exemplo. E a partir daí avançar na construção dos conhecimentos, apresentando novos desafios para que os alunos possam desenvolver sua aprendizagem, construir seu conhecimento e o professor mediar essa construção.

Relato da experiência de uma aula prática que conduziu à resolução de um problema do 1º Grau

As duas alunas da Progressão Parcial de Matemática 7º ano da Escola Pindorama estão estudando como resolver situações-problema do 1º grau, usando conhecimentos matemáticos, como por exemplo, equações do 1º grau e geometria. Para tanto foi proposto aos alunos uma

série de questionamentos visando à elaboração e resolução da seguinte situação-problema:

O perímetro da quadra de esportes da escola "PINDORAMA" mede 90,32 m. Determine as medidas do comprimento e da largura desta quadra de esportes, sabendo-se que a medida do comprimento tem 12,10 m a mais que a medida da largura.

Para a elaboração deste problema eram necessários dados reais, que obteríamos através de medições. Foram, assim, lançadas as seguintes perguntas: *o que entendem, quando ouvem ou leem a palavra perímetro? O que é perímetro? Estão lembrados?* A resposta imediata das alunas foram: *É a soma dos lados.*

Percebemos que a maioria dos alunos respondem assim a esse questionamento. Então, fazendo referências a algumas figuras geométricas planas perguntamos se somente queríamos saber o número total de lados que cada figura geométrica plana tem. Ficaram pensativas sobre o que responder. E então foi lançado a seguinte dica: *que perímetro é a soma das medidas de todos os lados de qualquer figura geométrica plana?* Recordaram o conceito. Questionamos: *Qual é a forma geométrica da quadra de esportes da escola? Por quê?* Responderam: *Possui a forma de um retângulo!* Retomamos que há duas dimensões, comprimento e largura, e os lados paralelos têm as mesmas medidas. E então foi proposto o questionamento: *Qual é o perímetro da quadra de esportes da escola?* Não tinham ideia. Diante disso foi lançado o convite: *Vamos medir, vamos calcular?*

Precisávamos medir o comprimento e a largura da quadra de esportes. Uma das alunas perguntou, em tom de voz assustada: *Vamos medir com régua?* Apresentamos alguns instrumentos de medida, uma fita métrica de 3m, outra de 1,5m e uma régua 30cm, para escolherem um destes instrumentos para realizarem as medições. Optaram pela fita métrica.

Antes de medirem solicitamos que "estimassem" as medidas do comprimento e da largura da quadra de esportes. Uma das alunas não tinha noção, pelo que "chutou". Mostramos-lhes, com a fita métrica, quanto era um metro até 3m. Ela percebeu que tinha estimado, usando um valor muito inferior ao real, e apavorou-se. E logo fez outra estimativa,

desta vez mais próxima do real. Outra aluna “chutou” bem próximo das medidas reais.

Para medirmos o comprimento da quadra de esportes, enquanto uma segurava a fita métrica no chão, numa das extremidades, a outra esticava até os 3m e marcávamos; sucessivamente procedíamos assim, concentradas, adicionávamos as medidas. Às vezes, trocavam de função. Registraram no caderno a medida encontrada. Procedemos da mesma forma, para determinarmos a largura da quadra de esportes. Ao compararem as medidas que estimaram com as medidas reais, comentaram que chegaram próximo dos valores medidos. Uma das alunas chegou a estimar mais próximo dos valores reais que a outra aluna.

Voltando para sala, pedimos que representassem na forma de desenho a quadra de esportes (esboço) e registrassem as medidas encontradas através das medições. Com os dados obtidos, calcularam o perímetro da quadra de esportes (com facilidade) e a diferença entre o comprimento e a largura.

Conforme a intencionalidade inicial, a partir dos dados obtidos nas medições e cálculos, propomos o problema já citado anteriormente. Solicitamos que, usando os dados apresentados no problema, determinassem o comprimento e a largura da quadra de esportes da escola.

Novamente, fizeram um desenho (esboço) da quadra de esportes e pediram ajuda e orientações para registrarem as medidas, simbolicamente, usando letras e números. Como as medidas da largura e do comprimento eram diferentes e a medida de comprimento era maior, o quanto maior tiveram que considerar e registrar. Elaboraram a equação de 1º grau com relativa facilidade. Adicionaram as medidas de todos os lados, igualaram o P (perímetro) e precisaram ajuda para substituírem o valor encontrado do perímetro, através do cálculo, na equação do 1º grau. Recordaram adição, subtração e divisão de números decimais ao resolverem a equação do 1º grau, pois as medidas encontradas eram expressas em números decimais, e solicitaram ajuda na divisão de números decimais.

Encontrar o valor x (largura) foi tranquilo, mas para determinar a partir deste valor, necessitando o acréscimo para determinarem a medida

do comprimento, foi mais complicado para entenderem. Realizaram a verificação, antes, substituíram no desenho, as medidas calculadas. Perceberam que adicionando todas as medidas dos lados da quadra de esportes igualava-se ao perímetro da mesma. Compararam as respostas para a situação-problema e perceberam que coincidiam com as medidas encontradas, na prática.

A seguir apresentamos um dos registros dos desenvolvimentos elaborados pelos alunos.

Dados:

Perímetro da quadra de esportes: 90,32m

Medida da largura da quadra: x

Medida do comprimento: x + 12,10

$$x + x + x + 12,20 + x + 12,10 = p$$

$$4x + 24,20 = 90,32$$

$$4x = 90,32 - 24,20$$

$$4x = 66,12$$

$$x = \frac{66,12}{4}$$

x = 16,53m – é a medida da largura

Calculo da medida do comprimento:

x + 12,10 como encontramos o valor x = 16,53m , temos : (substituindo:)

$$16,53 + 12,10 = 28,63m$$

Verificação:

$$x + x + x + 12,10 + x + 12,10 = 90,32$$

$$16,53 + 16,53 + 28,63 + 28,63 = 90,32m$$

Resposta: A medida da largura da quadra de esportes da Escola Pindorama é 16,53m e a medida do comprimento é 28,63m.

As alunas afirmaram que foi uma aula diferente, legal e aprenderam brincando.

Considerações finais

É o momento de despertar! Nossos alunos e nós professores precisamos partilhar conhecimentos, experiências e valores cristãos.

Buscar soluções para situações-problema nos desafia a pensarmos, raciocinarmos, refletirmos, discutirmos caminhos, realizarmos ensaios e erros; convidando-nos a repensar até obtermos respostas adequadas, soluções compatíveis as nossas indagações ou buscas constantes da verdade e do conhecimento.

Para ensinar a arte de pensar e aprender Matemática, também, nossos alunos precisaram conhecer a metodologia de resolução de problemas, ao elaborarmos as oito etapas/procedimentos, conjuntamente, para aplicá-las ao resolverem as situações-problemas propostas.

Os professores como orientadores, motivadores e questionadores, devem envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem para os mesmos serem sujeitos e construtores do próprio saber, e não meros expectadores no palco da existência.

Percebemos que a cada situação-problema proposta nossos alunos (7º e 9º anos) apresentaram iniciativa ao resolverem, mostrando seus ensaios, usando da criatividade e os conhecimentos previamente assimilados, relacionando-os e transferindo-os aos novos desafios. Gostaram de partilhar com colegas e professores suas ideias. Sentiram-se à vontade para levantarem novos questionamentos ou pediram ajuda quando necessitavam continuar o raciocínio lógico-matemático e faltavam-lhes conhecimentos básicos para prosseguirem.

Portanto, observamos que acontecia na prática o desenvolvimento de modo de pensar matemático e solidário, a busca da verdade e do conhecimento, a arte de resolver problemas, resolvendo-os e desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender, construindo seu próprio conhecimento, sendo autodidata, com condições de lidar com problemas dentro e fora da escola.

Seria ingenuidade nossa conceber a ideia de que a metodologia Resolução de Problemas, por si só opera transformações consideráveis sociais, políticas, econômicas e culturais . Por outro lado, a Resolução de

Problemas, juntamente com as novas perspectivas para a Matemática, como a Etnomatemática, e outras metodologias de ensino como a modelagem matemática, são possibilidades que podem atender às angústias e fazer parte das reflexões de muitos educadores frente a problemática da realidade. Imbuídos do compromisso de fazer história com os alunos fica a mensagem de que a Educação (quando assumida por todos os envolvidos) torna-se um grande agente transformador do contexto vigente, convidando sempre às novas transformações. Esta esperança nunca poderá desaparecer ou perecer.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: ME, 1998.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

POLYA, G.A. **A arte de Resolver Problemas**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Intersciência, 1978.

Jogo de xadrez no plano cartesiano

*Fátima Cristina Venzo Gomes*³²

*Luciana FrankeMelchiors*³³

*Priscila Baptista*³⁴

*Silvana Fatima Thomé da Cruz Milke*³⁵

*Sonilda Martins Brutti*³⁶

Introdução

O artigo num primeiro momento procura abordar as reflexões sobre o jogo como recurso pedagógico capaz de estimular a aprendizagem dos educandos na Matemática. Num segundo momento o trabalho faz uma reflexão sobre o uso do xadrez para ensinar conceitos matemáticos; e por último, faz-se relato de experiência com o jogo de xadrez utilizado pela professora Fátima Cristina Venzo Gomes, realizada com alunos do 8º ano, turmas 81 e 82 do ensino fundamental nas aulas de Matemática

³² Fátima Cristina Venzo Gomes, Licenciatura em Matemática, E.E.E.F. Luiz Fogliatto, fatvenzo@yahoo.com.br.

³³ Luciana Franke Melchiors, Licenciatura em Biologia, E.E.E.M. Otavio C. B. da Rocha, lf.melchiors@bol.com.br.

³⁴ Priscila Baptista, Licenciatura em Matemática, E.E.E.F. Carlos Zimpel, pribap@yahoo.com.br.

³⁵ Silvana F. T. C. Milke, Licenciatura em Matemática, E.E.E.M. Otavio C. B. da Rocha, silvana_milke@hotmail.com.

³⁶ Sonilda Martins Brutti, Licenciatura em Matemática, Colégio E. Modelo, sonilda.cem@gmail.com.

para estudar conceitos sobre o plano cartesiano. O jogo de xadrez como instrumento facilitador da aprendizagem dos educandos tem sido objeto de estudo das questões relativas ao processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão, foi necessário buscar novas formas de ensinar para o educando compreender a Matemática como elemento indispensável em sua vida, e vivenciá-la de forma prazerosa e significativa.

O xadrez, devido à sua complexidade, exige intenso trabalho mental para analisar a grande variedade de situações que surgem durante as partidas, e emerge então como excelente recurso pedagógico, devido às suas possibilidades e potencialidades de desenvolvimento de aprendizagem. As crianças que jogam xadrez têm melhor aproveitamento nos estudos, conforme inúmeras pesquisas científicas já demonstraram. Educandos têm melhor desempenho nas atividades estudantis e maior integração social. Danoff, Breitbart e Barr (1977) dizem a respeito da importância do jogo para o desenvolvimento: “Elas (as crianças) começam a raciocinar, desenvolver pensamento lógico, a expandir seus vocabulários, descobrir relações matemática se fatos científicos”.

Percebemos que o jogo amplia a capacidade de desenvolvimento das múltiplas inteligências e o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1962, p. 162), “O jogo constitui o polo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior”.

É na idade escolar que o educando sente necessidade de interagir para praticar diversas atividades, e uma delas é o jogo. É nesta fase que as atividades lúdicas oferecem oportunidades para o fortalecimento das relações humanas, como as amizades, o companheirismo, e o saber perder e ganhar.

O jogo como recurso pedagógico no ensino da Matemática

Um dos motivos para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de

nossos alunos, que se sentem incapacitados de aprender os conceitos e conteúdos desta área de conhecimento.

Segundo os PCNs, “os jogos permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções”. Nesse contexto, a utilização de jogos no ensino de Matemática se justifica como um grande recurso auxiliador no processo de aprendizagem e serve como estratégia otimizadora para a construção significativa do conhecimento.

Os jogos educativos surgem como mais um recurso que o professor pode utilizar na sala de aula. Grando (2000) destaca os seguintes objetivos de sua utilização: Fixar conceitos matemáticos já aprendidos de forma motivadora; Introduzir e desenvolver conceitos facilitando a compreensão; Desenvolver estratégias de resolução de problemas (desafio); Dar significados para os conceitos; Promover a participação ativa dos educandos.

Acredita-se que através do jogo, o educando constrói novos conhecimentos e facilita a sua socialização atingindo duas funções básicas: Lúdica e educativa.

A atividade lúdica proporcionada pelos jogos deve ser provocadora de todo o processo de aprendizagem. O jogo na Matemática desenvolve a imaginação do aluno e exige a tomada de iniciativa, instigando a sua inteligência, a encontrar soluções para os problemas.

Na concepção da educação, o uso do jogo nas aulas de Matemática serve como suporte metodológico, de forma lúdica e educativa, desde que os objetivos sejam claros, representem uma atividade desafiadora e estejam adequados ao nível de aprendizagem dos educandos.

Conforme afirmação de Santos

Quando se fala em jogo educativo refere-se ao jogo elaborado na intenção de distrair e instruir ao mesmo tempo. Desta forma, o jogo educativo tem sempre duas funções: uma lúdica, na qual o educando encontra prazer ao jogar, e função educativa, através do qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento do educando e a apreensão do mundo (SANTOS, 2008).

Portanto, cabe ao professor o papel de organizador de estratégias assim como mediador e orientador das atividades com jogos para que cada aluno tenha iniciativa em propor novas respostas para as situações-problema apresentadas.

Para Antunes (1998, p. 36), o jogo ajuda o educando a construir suas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Refletindo sobre a ideia de Antunes, o jogo se convenientemente planejado, pode ser um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Borin (1996) ressalta que o jogo tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, necessários para aprendizagem, em especial da Matemática.

As aulas de Matemática têm sido consideradas por muitos educandos como algo monótono e obsoleto. Os professores, na maioria das vezes, apenas transmitem conceitos fundamentais através do registro na lousa, e por outro lado o aluno faz o registro os reproduzindo em seu caderno, o que torna as aulas chatas, cansativas e desinteressantes. Por muito tempo essa ideia foi predominante, mas com as constantes mudanças e pesquisas esta prática está se modificando.

Nesse sentido, o que chama atenção dos educadores é a necessidade de mudar as metodologias de ensino para melhorar a aprendizagem da Matemática em sala de aula. Conforme Freire (1996, p. 26), o educador não deve ser um mero transferidor de conhecimento em um discurso “bancário”.

Com isso, um dos principais objetivos do uso do xadrez é de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da matemática, pois este jogo propicia o desenvolvimento de ideias que instigam a prática mental dos educandos, além de ser uma atividade diferenciada que aumenta a capacidade dos alunos em realizar cálculos, raciocinar e melhorar a concentração. Lara, afirma que:

O jogo como estratégia de ensino capaz de auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, facilitando o processo de ensino

aprendizagem em matemática e mostrando ao aluno uma matemática prazerosa, interessante e desafiante (LARA, 2005).

O jogo de xadrez, além dos objetivos já citados, cumpre com uma das principais funções da Matemática, que é desenvolver o raciocínio lógico e a abstração. O aprendizado e a prática do xadrez proporcionam entre outras, habilidades de concentração, atenção, paciência, análise, síntese, imaginação, criatividade, autonomia e organização.

Podemos dizer que o jogo é um instrumento altamente didático e importante. É mais que uma diversão, é um meio que pode auxiliar na aprendizagem, disciplinar o trabalho do aluno e ensinar a ele comportamentos básicos que podem ser necessários na formação de sua personalidade (ALMEIDA, 1978).

Acreditamos que materiais manipulativos, especialmente jogos (xadrez), contribuem para a formalização de conceitos matemáticos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Mostrar aos educandos o quanto pode ser divertido e interessante o seu aprendizado tem sido um desafio para todos nós educadores, pois nos remete à mudança de metodologias de ensino na área de Matemática.

O xadrez é utilizado por muitos educadores como aliado no ensino da geometria, na construção de conceitos de área, perímetro, plano cartesiano, além de exercício de dedução, capacidade de resolver problemas, possibilitando ao educando uma diferente leitura de mundo.

A aplicação do projeto

O Jogo de Xadrez foi realizado pela professora Fátima C. V. Gomes, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fogliatto de Ijuí-RS, com as duas turmas, do 8º ano identificadas pelos números 81 e 82. A seguir serão apresentados os detalhes do desenvolvimento do projeto.

Pesquisamos na Internet sobre a Lenda do Xadrez. A partir da pesquisa e conhecimento da história da lenda, passamos a tomar conhecimento das características do tabuleiro. Identificamos o formato, as peças, as diferentes formas, seu nome e função no jogo como: Carros

(bispos), Cavalos, Elefantes (torres) e Soldados (Peões), além de um Rei e um Vizir (Rainha).

No decorrer do desenvolvimento do projeto foi possível explorar o jogo de xadrez no plano cartesiano, entre outros conteúdos, tais como a reta numérica, sistema ortogonal, eixo x (abscissa), eixo y (ordenada), par ordenado, diagonal e lateralidade. O resultado em relação à aprendizagem dos educandos foi satisfatório considerando o xadrez como ferramenta de ensino do plano cartesiano. Ao aplicar tal atividade, conclui-se que o interesse dos educandos pelo jogo facilitou o entendimento do registro de cada partida jogada, e a visualização geométrica da posição da peça favoreceu no entendimento do sistema cartesiano como um todo e o interesse pelo conteúdo.

Considerações finais

As leituras, discussões e relato de experiência apresentadas com as turmas 81 e 82 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fogliatto neste trabalho, mostram que apesar de não ser uma prática efetiva no ensino da Matemática, há um consenso a respeito dos benefícios do jogo de xadrez no desenvolvimento de várias habilidades necessárias à formação do educando.

É nas atividades com jogos que se cria inquieta e acelera, assim como transforma-se, levantam-se hipóteses, traçam-se estratégias e estimula-se a busca de soluções. Ao jogar o educando ativa a imaginação, a atenção, a autonomia e a curiosidade. A utilização de materiais manipuláveis (jogos) apresenta resultados positivos no processo de construção do conhecimento e impulsiona conceitos, sentimento e afetividade na aprendizagem.

Concluimos que, se utilizarmos os jogos em sala de aula, de maneira consciente e compromissada, pode melhorar a situação em que se encontra o ensino/aprendizagem da Matemática.

Percebemos que a utilização do tabuleiro e das peças do xadrez, relacionando-os com conteúdos da Matemática, despertou o interesse

dos educandos com dificuldades em desenvolver e resolver atividades propostas nesta área do conhecimento.

Nesse sentido, a introdução de jogos nas aulas de Matemática pode facilitar o processo de aprendizagem numa abordagem lúdica e educativa, despertando o prazer de conhecer, o espírito desportivo, além de privilegiar o desenvolvimento de estratégias de raciocínio, e enriquecer conteúdos matemáticos de forma agradável, dinâmica, participativa e com significado.

Referências

ALMEIDA, P. N. **Dinâmica Lúdica**: Jogos Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1978. 148p.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME – USP, 1996. 110p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais 5ª e 8ª séries - Matemática para o Ensino Fundamental**. Brasília: ME, 1998.

DANOFF, J. ; BREITBART, V. ; BARR, E. Open for Children. Nova York, Mc Graw – Hill, 1977.

FREIRE, p. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

LARA, Isabel C. M. **Jogando com a Matemática**. São Paulo: Respel, 2005.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 146 p.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **O desenvolvimento das qualidades físicas na criança: conservação e atomismo.**

Tradução: Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1975.

SANTOS, F. L. F. A Matemática e o jogo. Influências no rendimento escolar. Lisboa: Editora Nova, 2008.

Projeto Túnel do Tempo da Copa do Mundo: confecção de uma bola utilizando sólidos geométricos

Renan Gabbi³⁷

Introdução

No período 12 de junho a 13 de julho de 2014 ocorreu a Copa do Mundo FIFA no Brasil, um grande evento esportivo que é realizado a cada quatro anos. A Copa do Mundo é uma competição internacional de futebol e é o evento mais assistido do mundo. Para o país que sedia, ela pode trazer alguns aspectos positivos, como o crescimento de certos setores, melhoria nos estádios, estradas, aeroportos, hotéis e infraestrutura em geral.

Pensando nesta temática, o conjunto de professores de uma escola do campo localizada no interior do município de Panambi, elaborou um Projeto sobre a Copa, no qual foi realizado um Túnel do Tempo, onde todos os alunos do turno da manhã participaram. O Túnel do Tempo é um espaço (sala de aula) organizada com “panos pretos” como um túnel de verdade, com uma entrada e uma saída, onde foram marcados os anos onde ocorreram as edições anteriores da Copa do Mundo. Os anos pesquisados e o país sede estão descritos na Tabela 1.

Durante o período de organização do túnel, os alunos do 6º e 7º ano estavam estudando os sólidos geométricos, confeccionando os

³⁷ Renan Gabbi, Licenciatura em Matemática e Mestrado em Matemática, Escola Estadual do Ensino Fundamental São João Batista renangabbi@gmail.com.

prismas, cubos, pirâmides com moldes de papel, e então surgiu a ideia de inserir a matemática neste projeto, com a elaboração de uma bola de papel com os sólidos geométricos (pirâmide de base hexagonal e pentagonal).

O Projeto Túnel do Tempo da Copa do Mundo

O Projeto Túnel do Tempo consiste em realizar um resgate histórico das edições anteriores da Copa do Mundo de Futebol da Fifa. O turno da manhã foi dividido em grupos e cada grupo pesquisou sobre um ano onde aconteceu o evento, de acordo com a Tabela 1.

Cada grupo fez a atividade de: confeccionar o ano, nome do país sede, em material com relevo, algo criativo, bonito, e não podia apenas escrever o nome em uma folha, por exemplo, bandeira do país sede, fotos do estádio, jogadores, chuteira de ouro, bola de ouro, fatos históricos, geográficos, localização do país sede e religião. A Figura 1 ilustra alguns trabalhos realizados durante o projeto.

Tabela 1 - Edições da Copa do Mundo

Ano	País Sede	Ano	País Sede
1930	Uruguai	1978	Argentina
1934	Itália	1982	Espanha
1938	França	1986	México
1950	Brasil	1990	Itália
1954	Suíça	1994	Estados Unidos
1958	Suécia	1998	França
1962	Chile	2002	Coréia do Sul e Japão
1966	Inglaterra	2006	Alemanha
1970	México	2010	África do Sul
1974	Alemanha		



Figura 1- Fotos do Túnel do Tempo representando o nome do país sede, ano, bola e bandeira

Este trabalho coletivo dos professores pôde ilustrar a interdisciplinaridade, onde a escola no seu fazer pedagógico se fundamenta no diálogo entre as pessoas e entre as disciplinas.

Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...] (FAZENDA, 2003, p. 50).

Portanto, o Projeto Túnel do Tempo envolveu todos os componentes curriculares. A disciplina de história contribuiu com os fatos históricos no ano da copa, a disciplina de ensino religioso realizou um estudo das religiões predominantes no país sede, a disciplina de arte ajudou com a parte artística, de invenção, uso de argila, a disciplina de ciências com a questão da utilização de materiais recicláveis, a disciplina de geografia com a localização dos países no mapa, a disciplina de educação física com as normas de regras da competição, a disciplina de matemática na confecção da bola de papel, a disciplina de inglês identificando os países que falam a língua inglesa e a disciplina de informática com a pesquisa das informações.

Como construir uma bola usando sólidos geométricos?

Para confeccionar uma bola de papel foram utilizados moldes de planificação de pirâmide de base hexagonal e de pirâmide de base pentagonal. O primeiro passo foi construir estas pirâmides e após juntar, colar as pirâmides hexagonais em torno da pirâmide pentagonal. Depois foram encaixadas e coladas as pirâmides restantes até concluir a bola. O último passo foi pintar a bola. A Figura 2 mostra alguns passos da confecção da bola.

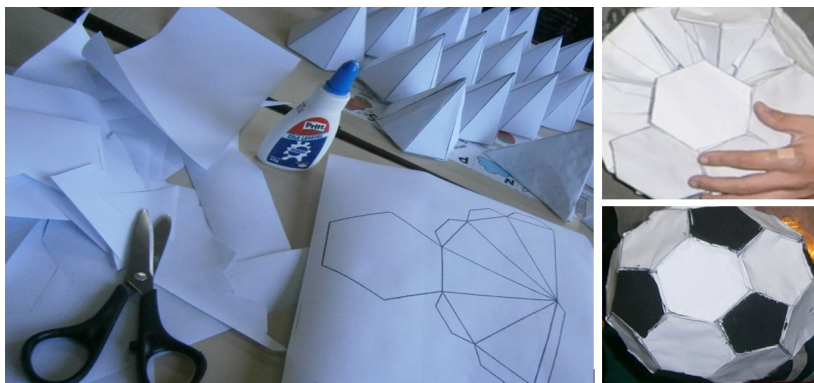


Figura 2 - Passos para confecção da bola utilizando os sólidos geométricos
Fonte: Gabbi, R. Foto e montagem

Os conteúdos explorados na confecção da bola

Na confecção da bola de papel os alunos puderam explorar vários conceitos matemáticos relacionados com o ensino de geometria, como o nome das pirâmides variando a sua base, pirâmide de base hexagonal e pirâmide de base pentagonal, aresta, face lateral e vértice. Estes conceitos, com a manipulação dos sólidos geométricos confeccionados pelos próprios alunos, têm maior significado e entendimento pelos alunos, pois

[...] as aprendizagens mais formais da Geometria são propostas partindo da espacial para a plana, utilizando embalagens como representações de sólidos geométricos, planificando-as e reconhecendo os polígonos que as compõem, bem como seus elementos, quando são apresentados o volume dos paralelepípedos, o perímetro e a área dos retângulos, e suas respectivas unidades de medida (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57).

Os alunos do 7º ano estudaram também a relação de Euler. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e com Van de Walle (2009), os objetivos para o ensino de geometria podem ser classificados a partir de quatro temas: Formas e propriedades, Transformação, Localização e Visualização.

A atividade realizada da confecção da bola de papel está presente em dois temas: primeiro, as formas e propriedades que incluem o estudo das propriedades das formas bidimensionais e tridimensionais e das relações que podem ser estabelecidas a partir dessas propriedades; e segundo, a questão da visualização, que inclui o reconhecimento de formas no ambiente, o desenvolvimento de relações entre objetos bi e tridimensionais, e a habilidade de desenhar e reconhecer objetos de diferentes perspectivas.

Considerações finais

A apresentação do Túnel do Tempo da Copa foi durante a comemoração da festa de São João, e toda a comunidade escolar pode visitar a sala onde ele estava organizado. Os alunos neste momento mostraram seus trabalhos para seus pais e familiares, explicaram algumas curiosidades sobre a copa do mundo de futebol, a história das bolas utilizadas nas edições anteriores das copas e a representação da bola confeccionada nas aulas de matemática.

Este projeto foi de grande valia para realizarmos um trabalho em coletivo com todos os professores da escola, mostrar a aplicabilidade da matemática na confecção de uma bola de futebol, relacionando o

conteúdo dos sólidos geométricos com o dia a dia. Os alunos gostaram muito de construir o Túnel do Tempo, pois foi algo novo e diferente para eles. Foram ainda gravados vídeos de alguns deles explicando o trabalho. Como atividade futura pretendemos montar um minifilme apresentando o Túnel do Tempo da Copa do Mundo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Volume 3. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico: Porto Alegre, RS: SE/DP, 2009.

WALLE, Jonh A. Van de. **Matemática no ensino Fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Trabalhando a Matemática no tema gerador: uma experiência em reflexão e a perspectiva de trabalhar nos seminários integrados

Getúlio C. B. do Amarante³⁸

Introdução

O tema gerador é uma metodologia pedagógica utilizada por muitas escolas, E tem o propósito de auxiliar a aprendizagem dos alunos e a integração entre as disciplinas envolvidas nesse processo. Consiste na escolha de uma palavra-chave ou de um tema sugerido pelo grupo de professores ou pelos segmentos do coletivo escolar, para desenvolver atividades de estudo com os alunos, tanto no âmbito da escola como fora dela.

A experiência docente nas escolas que utilizam essa metodologia de ensino tem mostrado que a apropriação do conhecimento se intensifica quando todos os agentes estão envolvidos nas atividades propostas, independente do grau de participação de cada disciplina no desenvolvimento do tema. É importante ressaltar que o grande desafio

³⁸ Professor Estadual lotado no Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler, na cidade de Ijuí-RS. Graduado em Matemática e Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS e Especialização em Matemática e Estatística pela UFLA-Universidade Federal de Lavras/MG.

do corpo docente, juntamente com a coordenação pedagógica, é colocar em prática as questões que envolvem o tema gerador na forma interdisciplinar.

A nova proposta de reestruturação do Ensino Médio apresenta um elemento importante na integração das disciplinas, que são os seminários integrados, com foco na interdisciplinaridade e na construção do conhecimento. Foi discutido em 2011 com a comunidade escolar e implantado a partir de 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 com o 3ºano, passando a ser denominado Ensino Médio Politécnico, com um currículo que articula uma formação geral sólida e uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho. Essa articulação se dará através de projetos construídos nos seminários integrados considerando as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciência da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias.

Tema Gerador

Uma vez escolhido o tema gerador, o professor tem o desafio de trabalhar esse tema associando aos conteúdos/conceitos de sua área do conhecimento que está desenvolvendo com os alunos, podendo ser naquele momento, ou, mais adiante, vai depender do andamento das aulas. Isso não significa que o conteúdo que está sendo desenvolvido em determinada série tenha que ser interrompido, para trabalhar exatamente o conteúdo que o tema gerador propõe. É importante enfatizar que não se excluem os conteúdos dos componentes curriculares propostos nos planos de estudo, de acordo com o que determina a proposta curricular da escola, mas, trata-se de explorar os conhecimentos possíveis que emergem do tema gerador.

Se o professor atua em mais séries na própria escola, poderá trabalhar o tema gerador com todas elas, ou escolher a que mais se adequar com o tema. E, ainda, se o trabalho desenvolvido em matemática numa determinada série não se encaixa com o tema gerador escolhido, o professor poderá dar suporte a outros colegas, cuja disciplina tenha mais

afinidade e, nessa participação poderá surgir algo que possa trabalhar com a matemática. Também não se descarta a possibilidade de fazer um projeto paralelo e desenvolvê-lo no decorrer das aulas. Nesse caso, o que poderá ocorrer é uma sobre carga de atividades para o professor e, em alguns casos, para os alunos também. É importante ter uma avaliação mais criteriosa do processo, para não ocorrer exageros e indisponibilidade de ambas as partes.

Seminário Integrado

No seminário integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula. Tem o objetivo de inserir uma atividade prática de pesquisa interdisciplinar, que busque articular e integrar os diversos saberes para que ocorra uma aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados, promovendo o trabalho em grupo numa maior interação dialógica entre professor e aluno. Esta nova modalidade de ensino também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior.

Os trabalhos de pesquisa são realizados em grupos com o acompanhamento e orientação de um professor no âmbito da escola, podendo ser realizado também fora do ambiente escolar. Os temas para pesquisa nos seminários são escolhidos pelos grupos de alunos com a participação do professor. O diretor pedagógico da Secretaria de Educação do Estado/RS, Sr. Silvio Rocha, em entrevista ao *Jornal do Comércio*, de 13/09/2014, afirma que “o aluno desenvolve a atividade fora da sala de aula e traz o resultado dessa experiência para a sala de aula. Os trabalhos podem ser tanto na área de pesquisa quanto na de vivência profissional”.

Área de Matemática

O que é a Matemática? É muito difícil definir em poucas palavras o que é matemática; e toda definição não conseguirá expressar todo o seu

significado. Como a definição não é objeto deste artigo, destacamos o básico, o que aprendemos desde cedo na escola, que matemática deriva do termo “*mathema*”, que em Grego antigo significa “estudo” ou “aprendizagem”, ou ainda, que a matemática é uma linguagem associada a um raciocínio lógico, um instrumento para raciocinar. Alguns preferem simplesmente dizer que a matemática trata dos números, suas interpretações e operações e, está presente em tudo que se possa imaginar.

A Matemática se constitui uma área do conhecimento por ser uma linguagem, tem uma estrutura própria, é fruto da construção humana que se desenvolveu historicamente e, é uma ferramenta para outras áreas do conhecimento. Contudo, sabemos que a matemática tem uma estrutura lógica e rígida, contempla uma sequência de conteúdos bem definidos e ajustados de acordo com cada série ou ano escolar que, em alguns casos, pode ser motivo para dificultar o entrosamento com as outras disciplinas, tanto na perspectiva do tema gerador como nos seminários integrados.

É consenso entre os professores de matemática que sejam seguidos com rigor o programa determinado para cada ano, no decorrer do ensino básico, isso se justifica pela necessidade do domínio de conhecimentos anteriores. Isso também tem muito a ver com a formação acadêmica dos professores dessa área, talvez, na sua maioria, seguem esse padrão de exigência na organização e administração curricular, ou seja, faz parte da exigência do saber escolar, aliás, uma condição sustentada pelos professores. O saber dosado e sequenciado faz parte da tradição pedagógica da matemática, ela tem essa característica bem presente em todas as séries escolares. Em relação ao saber escolar SAVIANI (1997, p. 26), sugere “saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”.

Diante disso, é compreensível que os professores de matemática sejam taxados de conteudistas e inflexíveis a qualquer mudança que venha interferir no andamento das suas aulas. A consequência disso, em muitos casos, é a falta de diálogo e a dificuldade de integrar esse professor num projeto que contempla o tema gerador ou até em outros projetos da escola. O tema gerador, como a própria palavra já diz, gera a necessidade da interlocução entre o grupo de professores, ou seja, é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do

conhecimento, pois, a comunicação depende da interlocução e do diálogo, sem os quais a educação fica comprometida. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire defende que, “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. “Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”(FREIRE, 1987, p. 98).

Com o Ensino Médio Politécnico permanecem as mesmas exigências em relação à matemática, porém, com uma nova perspectiva, que são os seminários integrados. Esse formato de integração enriquece a interdisciplinaridade, a qual se caracteriza pelo diálogo entre as disciplinas e as áreas do saber, sem eleger qual a mais importante, trabalhando a apropriação do conhecimento como totalidade através de ações pedagógicas integradas no coletivo dos professores.

Relato de uma experiência de trabalho com o tema gerador

A escola em que atuo: Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler, na cidade de Ijuí/RS, conhecida na década de 70 como “Polivalente”, tem como elemento desencadeador do processo educativo, a cada início de ano, a introdução de um tema gerador, geralmente sugerido e escolhido pelos professores juntamente com a coordenação pedagógica já nas primeiras reuniões de trabalho. Preferencialmente, temas tratando de questões bem atuais, com abrangência em todas as áreas do conhecimento, de modo a possibilitar a participação de todos. Sua importância vai muito além de um simples assunto comum a todas as disciplinas, mas tem o poder de aproximar as áreas do conhecimento, provocando em cada professor a necessidade do diálogo e a capacidade de adaptação frente a novos desafios.

No ano de 2010, o tema gerador escolhido foi “Trabalho e seus contextos”. Sua importância e abrangência não podem ser escritos com poucas palavras, por tratar-se de um tema universal, pois está associado a tudo que o homem faz. Nesse sentido, todas as atividades propostas pela escola foram direcionadas ao tema gerador, cada professor procurou devolver suas atividades ligadas a este tema ou em subtemas que foram surgindo no decorrer do ano, mas com ênfase na sua disciplina e na parte

que mais tem a ver com os conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula. Felizmente, a matemática está em praticamente todos os temas, com mais ou menos profundidade, direta ou indiretamente, mas sempre tem algo para trabalhar.

Como ponto de partida, a escola passou um filme para os alunos, *Mãos Talentosas*, que conta a trajetória de um aluno, assim como a grande maioria o são hoje, que teve várias dificuldades e problemas para frequentar a escola, mas que se tornou um médico de renome na sua especialização, após resolver um caso delicado e um tanto raro na medicina, baseado em fatos reais da nossa história recente.

O próximo passo foi provocar nos alunos uma discussão sobre trabalho, emprego e profissão, considerando que muito em breve eles estarão disputando uma vaga no mundo do trabalho. Dessa discussão, foi sugerido que cada aluno fizesse uma pesquisa sobre a atividade que algumas pessoas exercem, podendo ser com seus vizinhos ou com pessoas do seu círculo familiar, incluindo a renda auferida dessa atividade. A intenção era levantar os tipos de atividades exercidas por aquelas pessoas, o vínculo empregatício, o retorno financeiro advindo dessas atividades e a relação com a escolaridade dos entrevistados.

Após o desenvolvimento dessas atividades o desafio foi identificar a matemática no contexto proposto. Como a renda trata de números e, neste caso, de valores monetários, foi possível fazer uma ligação com a matemática com ênfase no estudo da movimentação financeira de cada família e suas consequências, como por exemplo, a questão do consumo e o endividamento. Como são assuntos que estão sempre em manchete, principalmente nos dias de hoje, em função da boa fase econômica do país nesses últimos anos e, como consequência, uma melhor distribuição de renda, cabe o alerta ao consumo desenfreado e sem controle, o que tem levado muitos ao endividamento.

Para dar conta dessas questões, surgiu a proposta da elaboração de um orçamento familiar que é uma peça importante no controle das receitas e despesas de uma família. Ter as finanças organizadas evita uma série de descontrole no que se refere a gastos, tanto os pessoais como os familiares e vai abordar diretamente a renda. Portanto, surge a oportunidade de encaixar e trabalhar com a matemática a questão da renda das pessoas ou de uma família, assunto que está relacionado ao tema gerador proposto.

Desenvolvimento das atividades do Orçamento Familiar

A proposta de trabalho foi com o 3º ano, pois, nesta série estuda-se matemática financeira, um capítulo da matemática que está relacionado com valores monetários, os quais irão contribuir no desenvolvimento das atividades propostas no projeto de pesquisa. Esse trabalho também foi apresentado para os 2º anos e, por interesse da maioria dos alunos, também foi trabalhado nestas turmas. Como é um trabalho que deve ser executado em vários meses, a orientação aos alunos foi para que fizessem preferencialmente com suas próprias famílias.

O ponto de partida desse trabalho foi a elaboração de uma ficha de registro de gastos, podendo ser numa folha do caderno ou numa folha qualquer. Neste registro deve constar mês e ano, o código do gasto, o histórico da movimentação, a data de vencimento, um espaço para marcar o pagamento, o valor de cada gasto e o valor acumulado, conforme modelo abaixo. A coluna do valor acumulado é importante por que mostra o montante formado a cada lançamento efetuado. No fim do mês, de posse dessa lista com toda a movimentação dos gastos, é o momento de fazer uma classificação dos itens lançados nesta lista, ou seja, separar por tipo de despesa, como por exemplo: despesas com alimentação, despesas com veículo etc. É importante adotar códigos para essas despesas, por exemplo: letra “A” para gastos com alimentação, letra “V” para gastos com veículo; e assim por diante.

Quadro 15 – Modelo de registro de gastos

Movimentação do mês de...../.....					
Cód.	Histórico	Vc.	Pg	Valor	Vlr. Acum.

Muitos alunos não vão seguir com rigor as orientações para o desenvolvimento do trabalho proposto, principalmente se não tiverem a ajuda das suas famílias, mais precisamente da mãe ou daquela pessoa

que normalmente é encarregada de fazer as compras da casa. Nesta primeira lista, por mais incompleta que esteja já é possível ter uma noção dos gastos e a confrontação com as receitas. Para o próximo mês, segunda lista, já é possível fazer uma previsão de gastos com os devidos ajustes e, nesta nova listagem, os gastos já podem ser anotados com os códigos, conforme a sua classificação.

Para fazer a previsão das receitas e despesas é importante introduzir uma planilha de Orçamento Familiar, conforme o modelo abaixo que foi utilizado neste projeto com os alunos. Nada impede do aluno seguir as anotações da forma que iniciou, mas uma planilha vai contribuir na organização dos dados, os previstos e realizados ao longo do mês.

Quadro 16 – Planilha para registro de dados previstos e realizados no mês

Planilha das Receitas e Despesas referente o mês de..... /					
Receitas (+)	Previsto		Realizado		
Total das Receitas					
Despesas (-)	Previsto	Realizado	Despesas (-)	Previsto	Realizado
H - Habitação			D - Despesas Diversas		
Água			Mat. Limp. Casa – mlc		
Luz			Mat. Limp. Pessoal – mlp		
Tene fixo + Internet			Erva Mate		
Celular			Bebidas + chás		
Aluguel/Cond./Seg.			Guloseimas + sorvetes		
Manut. / Reforma			Jogos/loterias		
IPTU			Mensalidades (clube) – L		
Gás /Lenha/ Carvão			Creditário no comércio – C		
Outras			Empréstimos		
V – Veículo			Manut. da conta bancária		
Combustível			Educação: mat./cursos – E		
Manutenção			Restaurantes / Lanch. – L		
Seguro/IPVA			Viagens / Passeios – L		
Outras			Festas – L		
S – Saúde			Animais: Raç/Vet./Med.– An		
Consulta Médica			Jornais /Revistas		
Cons. Odont.			Outras despesas		
Ex. Laboratoriais					
Medicamentos					
Outras					
A – Alimentação					
Supermercado					
Padaria					
Feira					
Outras					
P – Poupança			Total das despesas		
RESUMO	RECEITAS		DESPESAS		SALDO
Previsto					
Realizado					

C = crediário, L = lazer, F = financiamento, An = animais,
E = educação, B = bebidas

O item “despesas diversas” é composto por vários outros itens, muitos sugeridos pelos alunos. Como uma planilha é específica para cada família, é possível relacionar vários itens nas despesas diversas de acordo com cada casa. No entanto, para um melhor controle no momento de fazer a soma dos gastos, é importante colocar códigos para as despesas diversas, conforme mostrado nesta planilha.

No final da segunda lista, novamente tem-se o montante dos gastos e, com a classificação dos itens, sabe-se qual o grupo que eles pertencem. Pode se fazer uma análise de toda a movimentação do mês em referência, receitas e despesas, inclusive comparando com os dados do mês anterior. No passo seguinte, antes de fazer a terceira lista, novamente faz-se uma previsão de gastos para o mês seguinte, através da média dos gastos nas duas listas anteriores, com seus devidos ajustes.

Na sala de aula abre-se um espaço para as orientações e sistematização do processo em andamento. É importante deixar claro que os alunos não vão precisar mostrar esses dados, para não expor a movimentação financeira de suas famílias, a menos que eles queiram e estejam autorizados pelos seus pais, o que ocorre com alguns alunos. Mas o importante é seguir todos os passos, observar as orientações durante o processo de anotações e análises dos dados e ter uma participação ativa no desenvolvimento do projeto.

Para o terceiro mês de anotações, possivelmente as previsões de gastos estarão mais próximas dos gastos realizados. Esse processo é repetido a cada mês e vai possibilitar o domínio no desenvolvimento do processo todo, tanto nas previsões de gastos para o mês seguinte como no controle dos itens gastos no mês corrente, baseado em tais previsões. Muitos alunos fazem questão de falar sobre suas anotações e da satisfação de apropriar-se de todo o processo.

Orçamento Familiar

O Orçamento Familiar é um instrumento importante no controle das receitas e despesas, são números carregados de significados, independentemente da situação econômica do país como da situação

financeira de uma família. Segundo Ewald (2008, p. 7-8), “a economia doméstica é a administração das contas da casa”, sendo que, “o orçamento é a peça mais importante de ajuda na administração da escassez de recursos, tanto para um Governo, como para uma Empresa ou uma Família”.

Sabemos que quanto maior são as dificuldades financeiras de uma família, maior serão os cuidados nos gastos dos seus recursos e, por outro lado, famílias com boa situação financeira também devem se preocupar com seus gastos, pois, aquele velho ditado ainda é verdadeiro: “quanto mais se ganha mais se gasta”. Matéria de economia publicada em 15 de fevereiro de 2010 pelo jornal *O Estado de São Paulo*, diz que o “endividamento dos brasileiros bate recorde e chega a R\$ 555 bilhões”. A matéria, assinada pela jornalista Márcia De Chiara, acrescenta que,

Nunca o brasileiro deveu tanto. Entre cartões de crédito, cheque especial, financiamento bancário, crédito consignado, empréstimos para compra de veículos, imóveis - incluindo os recursos do Sistema Financeiro da Habitação (SFH). O valor é quase 40% da renda anual da população, que engloba a massa nacional de rendimentos do trabalho e os benefícios pagos pela Previdência Social.

Com a recuperação econômica do Brasil nas duas últimas décadas, associada a uma política de distribuição de renda, as famílias brasileiras, agora em maior número e com maior poder de compra, passaram a ter uma maior participação no consumo de bens e serviços. Para Célio Tavares³⁹, a distribuição percentual média das despesas dos brasileiros, segundo o IBGE⁴⁰ divide-se em: Habitação: 35,5% - Alimentação: 20,75% - Transporte: 18,44% - Saúde: Vestuário: 5,69% - Educação: 4,08% - Recreação e Cultura: 2,39% - Higiene: 2,1% - Serviços pessoais: 1,01% - Despesas diversas: 2,86%. Observa que, por motivos de simplificação, a despesa classificada como “Fumo” (0,7%) foi considerada nas “Despesas diversas”.

³⁹ Consultoria e Treinamento, empresa no mercado de consultoria e treinamento desde 1993, atuando nas áreas de Custos, Finanças Corporativas e Finanças Pessoais, jan/2012.

⁴⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Essas informações exemplificam com muita clareza a importância da matemática na quantificação e interpretação dos dados numéricos apresentados. Sem o domínio e o conhecimento matemático dessas informações, fica difícil fazer as interpretações necessárias.

Modelo de Orçamento Familiar trabalhado no projeto

O modelo de Orçamento Familiar trabalhado neste projeto foi apresentado no artigo publicado na Revista *Contabilidade e Informação*, edição de julho/dezembro de 2011,, com o título: "Orçamento Familiar: Controle das Receitas e Despesas de uma Família", por ser de fácil elaboração e controle, o qual consiste em caracterizar as receitas e despesas, tanto para valores previstos como para valores realizados.

Não existe um único modelo de orçamento familiar, são vários os modelos que podem ser elaborados e trabalhados tanto na ótica do tema gerador como uma pesquisa para trabalhar no seminário integrado. Preferencialmente, usam-se aqueles que se adaptam melhor a realidade de uma determinada família. Qualquer orçamento familiar é composto de duas partes: receitas e despesas, com uma coluna para valores previstos e outra para valores realizados.

O valor previsto é tudo aquilo que você prevê antes de o fato ocorrer. Não se pode correr o risco de fazer previsões muito fora da realidade, para isso, é importante ter alguma experiência com os dados. A palavra experiência é no sentido de já ter conhecimento dos gastos anteriores, como exemplo: o valor da conta da água. Um pai de família sabe mais ou menos o gasto mensal que tem com este item, então, poderá prevê-lo para o mês o qual está fazendo o orçamento familiar. O valor realizado é quando se confirma o pagamento do que foi previsto, podendo ser o mesmo valor ou aproximado.

As receitas do orçamento familiar referem-se às entradas de dinheiro, geralmente no final do mês, como salários, aluguéis, pensões, aposentadorias, juros de poupança, aplicações no mercado financeiro e outros ganhos. É todo dinheiro caracterizado como entrada e que estará

disponível para os compromissos assumidos e os que ainda poderão ocorrer durante o mês.

As despesas do orçamento familiar referem-se às saídas de dinheiro, como os gastos com alimentação, material de limpeza, higiene pessoal, habitação, educação, saúde, vícios, financiamentos, transporte, lazer, comunicação, impostos, seguros, mesadas e outros. Poupança ou outras aplicações não são consideradas despesas, são investimentos, mas se constituem em saídas de caixa, pois são valores subtraídos das receitas. Todas as saídas devem ser rigorosamente anotadas para que não ocorram falhas no controle dessas movimentações, as quais devem ser compatíveis com as receitas.

Participação nos projetos

Na minha caminhada de professor, sempre que se inicia na escola um projeto de pesquisa onde todos podem ser incluídos, inicialmente tenho muitas preocupações e algumas resistências quando ao desenvolvimento deste tipo de atividade e como vou trabalhar a matemática com os alunos. No entanto, após algumas reuniões com o grupo de professores percebo que a maioria dessas preocupações são sanadas na medida em que colocamos nossas ideias em discussão e, com isso, consigo um bom entrosamento com meus colegas e prazer na execução de um trabalho que visa melhorar a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

A crise vivenciada pelo ensino médio no Brasil é algo preocupante sobre todos os aspectos, principalmente no que se refere à formação escolar dos alunos e também a uma formação que visa a preparação para o trabalho. A implantação do Ensino Médio Politécnico tenta resolver ou minimizar as deficiências do Ensino Médio. Segundo o secretário de Educação, José Clovis Azevedo, em entrevista ao *Jornal do Comércio*, de Porto Alegre, "o Ensino Médio está sem identidade. O currículo hoje é

muito fragmentado, chega a ter de 18 a 19 disciplinas no primeiro ano, o que é inaceitável. Vamos dar uma identidade a ele”. Ainda ressalta ele que:

[...] com a nova estrutura curricular, o Estado quer reduzir significativamente os números de evasão escolar no Ensino Médio, que chegam a 13%, principalmente no primeiro ano. Além disso, a secretaria pretende diminuir a defasagem idade-série, que é de 30%, e o índice de reprovação, que alcança os 21,7%. Esses percentuais são lamentáveis, seja em termos de custos para o Estado, seja em termos de cidadania para esses jovens.

Diante deste contexto é importante destacar que independente de qual projeto de educação esteja em vigor, o sucesso de ser bem-sucedido está na participação de cada professor e também no conjunto dos professores e a coordenação pedagógica no comprometimento de um trabalho em equipe, principalmente em superar as questões que limitam as práticas no contexto interdisciplinar, visando a bons resultados na aprendizagem dos alunos. O professor tem a possibilidade de articular os conteúdos que está trabalhando em sala de aula com o tema gerador ou com os seminários integrados, proporcionar uma melhor assimilação, considerando a diversidade de conhecimentos e ritmo de cada aluno. Ambos os métodos de integração podem ser comparados a uma corrente que une as mais diferentes áreas do saber, contribuindo para que ocorra a interdisciplinaridade e, como consequência, a aprendizagem dos alunos.

No entanto, sabemos que são muitos os problemas que ocorrem nas escolas para atingir esses objetivos, em destaque: a carga horária de cada professor, sua participação nas reuniões pedagógicas, as características de cada disciplina, o enfoque no tema gerador ou o tipo de pesquisa que está sendo proposto e a motivação do professor em compartilhar com seus colegas uma proposta comum de trabalho. A decisão de participar ou não de um projeto escolar é do professor, e cabe a ele decidir o que é melhor para seu trabalho docente. Muitas vezes, o tema do projeto não tem muita relação com a área do conhecimento de uma ou mais disciplinas, mas mesmo assim é importante que o professor não feche os olhos e faça um esforço para encontrar um espaço para sua

participação. O trabalho em conjunto, interdisciplinar, também ajuda a estreitar as relações entre seus pares. No início podem aparecer vários obstáculos, mas no andamento das aulas e das reuniões pedagógicas essas dificuldades vão desaparecendo. Portanto, é um caminho com muitos desafios, mas com resultados compensadores; e todos saem ganhando.

Referências

EWALD, Luís Carlos. **Sobrou dinheiro!:** lições de economia doméstica. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 15 fev. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 40)

TAVARES, Célio. **Célio Tavares-consultoria e treinamento.** In: JORNAL DO COMÉRCIO. Porto Alegre - RS. Disponível em: <<http://www.ctavares.com.br>> . Acesso em: jan. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos. **A Construção do currículo em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos São Paulo: Libertat, 1995.

Construindo caminhos

Clucir Fischer⁴¹

Introdução

Um grande tema da atualidade é como ensinar de forma globalizada, holística e generalista para que os alunos construam, a partir de suas bagagens, o conhecimento crítico necessário para este momento de mudanças rápidas, onde no amanhã, nem sempre está valendo mais o que foi realizado hoje, quer seja: sucessos e fracassos.

Segundo minhas interpretações, das leituras de autores, como Paulo Freire e Jean Piaget, que expressam uma mensagem clara sobre as práticas escolares, nas quais sempre devemos trabalhar “o todo”, precisamos pensar o mundo como um processo de conexões entre partes formando uma grande teia, - o conhecimento holístico. A tecnologia atual traz rapidamente informações de todo tipo: muito lixo virtual; e também traz informações que poderão ser trabalhadas para construir conhecimentos. Precisamos pensar mais profundamente para antever o futuro. Precisamos ser visionários. Pensar no que ainda ninguém pensou. Muitas coisas simples e fáceis de fazer para melhorar o mundo estão em nossa frente, mas da maneira como nos comportamos não conseguimos

⁴¹ **Lucir Fischer**, Licenciado em Ciências e Matemática; Especialista em Planejamento Estratégico e Qualidade Total; Mestre em Modelagem Matemática – UNIJUI/RS. Professor da Escola Estadual de Ensino Médio Antonio Padilha e Escola Técnica Estadual 25 de Julho/Ijuí-RS – lucirfischer13@hotmail.com.

enxergar, perceber e criar coragem para desapegar de velhas práticas e experimentar o novo.

Acredito que aceitar as mudanças significa “incômodo”, fragiliza nossa autoridade, pois as aulas deverão deixar de ser padronizadas e devem ser praticadas da forma mais diversificada possível. O professor deixa de ser o centro do saber e passa a ser um orientador de estudos, um mediador de conhecimentos e conflitos. Este é o maior desafio: como mudar a postura dos professores desde os anos iniciais da Educação Básica e chegar no Ensino Médio com uma trajetória inovada? Hoje, recebemos alunos no primeiro ano politécnico “muito perdidos”. Boa parte deles sem a formação mínima de pré-requisitos para cursar o Ensino Médio, pois muitos são os que jamais chegariam a concluir o Ensino Fundamental na proposta anterior. Tivemos um avanço de 20% (vinte por cento) de alunos que conseguiam entrar no ensino médio para 40% (quarenta por cento), conforme o MEC.

No entanto, esse avanço também trouxe outras questões que devem ser consideradas. Na proposta de inclusão de todos, é muito difícil trabalhar com a parcela de alunos que não deseja se envolver nas questões de sala de aula. Eles dizem que estão na escola por pressão da família, que sofre pressão da escola, sofre punições do Conselho Tutelar e perda de programas sociais, e em contrapartida estamos nós, professores querendo trabalhar de maneira interdisciplinar, com politecnia, conforme o paradigma atual.

A estrutura curricular

A implicação é que temos alunos que tranquilamente estabelecem relações e conexões e “voam” conforme nossos planos de trabalho e proposições de práticas escolares com diversidade e subjetividade. A situação se complexifica e torna-se insustentável pois boa parte de nossos alunos ainda não consegue nem trabalhar o ensino padronizado, básico. Este é nosso grande problema. Como o conhecimento é construído através de conexões e globalizações, será que não seria necessário trabalhar o Ensino Fundamental integrado ao Ensino Médio? Por que a

Educação Básica está dividida em três blocos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio? Será que é possível integrar? Será que o problema da fragmentação não seria resolvido completamente se já no Ensino Fundamental fossem “banidas” as disciplinas? Será que os professores do Ensino Fundamental não deveriam trabalhar com aulas por área do conhecimento, tendo ao mesmo tempo, mais que um professor por sala? O Ensino Médio é uma sequência do Fundamental com aprofundamento dos temas abordados, fechando o ciclo da Educação Básica. Como trabalhar de forma diferente da bagagem que os alunos trazem de anos anteriores? Como um professor poderia “empoderar-se” de conhecimentos interdisciplinares, autoridade e equilíbrio emocional frente a tanta indisciplina e falta de valores humanos por parte de boa parte dos alunos para, realmente, trabalhar a diversidade de culturas, interesses, heterogeneidade e com a inclusão social necessária, na turma? Frente a essas inúmeras indagações é importante salientar que, de acordo com Paulo Freire (2014) , quando trabalhamos com uma educação não libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Os pactos

O MEC está desenvolvendo PACTOS para revitalização dos ensinos: fundamental e médio - PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a SEDUC/RS está investindo na formação continuada dos professores e gestores, além de ter implantado como política de Estado o ensino médio politécnico, que dão possibilidades de ganhos acelerados na preparação de professores, gestores e de alinhamento do enfoque dos assuntos a serem estudados nas aulas, sempre voltados à pesquisa. Ainda estamos realizando a primeira caminhada em busca de transformações mais críticas e com consciência para a possível mudança na sociedade. Há indícios de que temos que realizar uma série de melhorias, mas estão sendo muito válidas as proposições do MEC e da SEDUC/RS e a consequente implantação nas escolas.

O professor

O professor em sala de aula encontra uma série de desafios, que iniciam com a baixa qualificação para a cultura da pesquisa, da leitura, das ações de aplicações práticas, e baixa capacidade de extrair o essencial da vasta gama de informações. Estas podem e devem ser transmitidas no conteúdo das disciplinas para trabalhar no sentido da interdisciplinaridade em consonância com o Seminário Integrado. Considerando sempre que

[...] para uma boa condução das aulas o professor precisa ser forte combatente: ser solitário e solidário; ter como sua primeira política o trabalho escolar; ter como sua primeira ética o bom trabalho; ter identidade de ser professor; agir com inteligência na frente dos alunos, na hora; saber distinguir a dissimulação, a enganação e a prudência; precisa vencer os olhares, suportando as antipatias; discernir o que merece ser discutido; buscar o olhar externo, do outro; criar culturas e estrutura para a cooperação progressivamente, abrindo para buscar o comum.(SILVA, 1999).

Segundo Aguiar e Almeida,

Esse mesmo professor está sofrendo psiquicamente, pois encontra muitas dificuldades para buscar a aplicação de novas formas metodológicas, favorecendo assim, o pensamento crítico dos alunos, a leitura e re-leitura do mundo. Quando os alunos se recusam a aprender denotam o seu fracasso e o do professor. Muitos professores estão desenvolvendo a Síndrome de Bournout – a desistência dos educadores que o leva ao adoecimento físico e mental. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

O mal-estar do professor se manifesta como um fenômeno social e escolar tendo como sintoma recorrente a depressão. O professor encontra-se diante de inúmeros desafios: a desvalorização da profissão, os baixos salários, o descumprimento da política nacional do piso do magistério, a sua saúde na tripla jornada, a necessidade e pressão social por mudanças que ampliem a qualidade do ensino. E ele também precisa atuar no sentido de dar perspectivas, não passar uma imagem fantasiosa,

ser mediador para que os alunos construam seu próprio conhecimento. O professor está diante de muitas violências escolares, nas quais os alunos não têm regras e nem limites trazidos da família, interferindo profundamente nas relações sociais e escolares. Com as falhas na educação familiar, o indivíduo vem sendo conduzido à própria destruição e os respingos atingem a escola e a sociedade. Essa violência que ameaça a escola, mexe com a autoestima de professores e gestores escolares, causando um efeito devastador. Mesmo assim, temos trabalhado com muita persistência e temos experimentado avanços.

Os projetos de pesquisa na escola

Podemos trabalhar projetos de pesquisa e de aplicações práticas nas mais diversas disciplinas, não somente no Seminário Integrado. Podemos citar o Projeto de utilização de maquetes de edificações (Figura 1), onde é desenvolvido o estudo das embalagens contidas nos lixões, e podemos desenvolver conhecimentos matemáticos: perímetro, área, volume, trigonometria, pesos, medidas, razões, proporções, funções; nas Linguagens pode ser trabalhada a produção de relatos, desenhos, gravuras, pinturas, dança, práticas esportivas; nas Ciências da Natureza podem ser trabalhadas as questões da Ecologia, degradação de rios, poluição das águas, resíduos sólidos, decomposição dos componentes, a ação e reação de nossas ações pela natureza; e nas Ciências Humanas podemos trabalhar: a questão social do lixo, emprego e trabalho, direitos humanos e dos animais, a cultura da sociedade, as possibilidades de ações transformadoras do mundo onde estamos inseridos, entre tantas outras atividades que podem ser desenvolvidas nas Áreas do Conhecimento, partindo de embalagens, materiais descartáveis, como o projeto desenvolvido em 2014.



Figura 1- Imagem do autor

Outro bom exemplo de atividades interdisciplinares desenvolvidas foi o projeto: A alimentação e a educação econômica como instância promotora da saúde e dos direitos humanos (Figura 2), que envolveu conteúdos de todas as áreas do conhecimento escolar, desenvolvido em 2012.



Figura 2 - Imagem do autor

Cabe aqui salientar que o trabalho com projetos está sendo desenvolvido há diversos anos nas Escolas pertencentes a 36ª CRE, como por exemplo o projeto interdisciplinar: A tecnologia e as implicações no Planeta, desenvolvido em 2009. Os três projetos interdisciplinares citados foram desenvolvidos pelo coletivo de professores da Escola Estadual de Ensino Médio Antonio Padilha/Ijuí-RS.

Considerações finais

O professorado quer acreditar nas mudanças estruturais pelas quais o Ensino Médio tem passado. E uma delas é a interdisciplinaridade. Nela, quando um assunto estiver sendo trabalhado deve desenvolver o máximo de conhecimentos envolvidos. É indiscutível que a construção do conhecimento precisa sofrer rupturas do paradigma classificatório para a emancipação dos sujeitos. As experiências colocadas em prática com o Novo Ensino Médio rompem o processo tradicional, mas ainda se precisa de um método mais claro e democrático para alcançar uma educação de qualidade para a integração social e para a formação científica. Não restam dúvidas que as mudanças passam por políticas de inclusão social e de valorização da educação como principal investimento público que um governante deve ter como meta. A recuperação física das escolas, a modernização tecnológica, as políticas de alimentação escolar, do livro didático gratuito, de incentivos financeiros para estudantes, como no Pronatec, a melhoria salarial dos professores e funcionários, a transformação de práticas arbitrárias de não formação de professores em horário de expediente para um forte investimento em formação continuada de professores nos mais diversos espaços, entre outras ações, têm impulsionado o desejo de assumir um novo fazer pedagógico em grande parte dos professores, mas sem estudos teóricos e convencimento pedagógico da ampla maioria dos profissionais que fazem acontecer a educação, não haverá mudanças para a vida dos alunos que precisam de escola, precisam construir conhecimento e precisam de metodologias a seu tempo para a tentativa de buscar a transformação social.

Referências

AGUIAR, Rosana Márcia R. ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na Educação - O Sofrimento Psíquico de Professores**. Curitiba: Editora Juruá, 2008.

BRASIL.MEC/Pronatec. **Base Legal**. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/base-legal>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FREIRE, Paulo. Disponível em < https://pensador.uol.com.br/paulo_freire_frases_educacao/> Acesso em: 15 de abril. 2014.

_____. MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** – Documento Base. Brasília/DF, 2007.

_____. MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf> Acesso em 20/09/2014.

SILVA, Enio. Waldir . A Mediação da Qualificação Docente. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; SILVA, Enio Waldir da; LONGHI, Solange Maria; Vera Caberlon; CAMARGO, Ieda (Org.). **Universidade e Pesquisa - Políticas, discurso e prática**. 1. ed. Passo Fundo/RS: Editora Universitária, 1999. v. 1, p. 157-165.

Tratamento dos conceitos de geometria espacial na Educação Básica

Monalisa Pereira de Godoy⁴²

Introdução

O presente relato de experiência se constitui a partir de uma vivência realizada em uma escola pública do município de Ijuí, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Desta maneira, ao desenvolver o projeto utilizei como metodologia a resolução de problemas segundo a concepção de Pais:

A resolução de problemas é uma das estratégias mais específicas da educação matemática, cuja presença estende-se por todos os níveis de ensino e serve de interface com outras disciplinas. Como no plano histórico, os conceitos e as teorias estão quase sempre associadas à solução de um problema, esta articulação sinaliza para o professor um pressuposto a ser cultivado na prática educativa da Matemática (PAIS, 2006, p. 131).

Dentre os objetivos propostos no desenvolvimento desta oficina, o principal seria a análise dos diferentes sólidos geométricos considerando a visualização e manipulação de diferentes embalagens, possibilitando

⁴² Monalisa Pereira de Godoy, Licencianda em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, professora de Escola Pública do município de Ijuí– monalisa.godoy@unijui.edu.br.

a apropriação da identificação de diferentes formas, características, elementos e propriedades dos sólidos geométricos, em especial dos poliedros. Neste relato de experiência serão expostos alguns episódios que ocorreram no desenvolver da oficina, pois estas foram gravadas e transcritas. Nos episódios a professora é indicada como professora, e os alunos indicados por aluno 1, aluno 2, e assim sucessivamente.

O ensino da geometria: uma vivência no contexto escolar

Vivemos em um mundo de formas, basta olhar ao nosso redor e observar as mais diferentes formas geométricas presentes num mundo tridimensional, ou seja, na natureza, nas artes, nas construções, nos mercados e em variados lugares. Daí a importância da geometria como um dos conteúdos estruturantes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Sabe-se que a geometria é:

Ciência que investiga as formas e dimensões dos seres matemáticos ou ainda um ramo da matemática que estuda as formas, planas e espacial, com as suas propriedades, ou ainda, ramo da matemática que estuda a extensão e as propriedades das figuras (geometria plana) e dos sólidos (geometria no espaço) (FERREIRA,1999, p. 983).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) apontam que a construção do pensamento geométrico deve ocorrer ao longo da Educação Básica e que a Geometria não deve ser vista como um elemento separado da Matemática, mas como uma parte que ajuda a estruturar o pensamento matemático e o raciocínio dedutivo, devendo permitir ao estudante, estabelecer relações e compreender o espaço em que vive, construindo assim seu pensamento geométrico.

Percebe-se, entretanto, que a Geometria desenvolvida, bem como sua importância nos documentos oficiais, não está presente no ambiente escolar, ou seja, os educadores não a consideram desta forma, fazendo

com que o ensino da geometria fique somente exposto a regras e cálculos, tornando-se um conteúdo sem significados aos alunos.

É constante e crescente a preocupação com o ensino da geometria. Para justificar a necessidade de se ter a geometria na escola bastaria o argumento de que sem estudá-la as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico, sem essa habilidade dificilmente conseguirão resolver as situações presentes no dia a dia.

Na proposta da construção de materiais manipulativos entendemos que este recurso didático exerce uma grande importância no processo de aprendizagem, segundo PAIS:

Nas atividades de ensino da geometria, envolvendo o uso de materiais, é preciso estar duplamente vigilante para que toda informação proveniente de uma manipulação esteja em sintonia com algum pressuposto racional e, ao mesmo tempo, que todo argumento dedutivo esteja associado a alguma dimensão experimental. Acreditamos que este é o primeiro passo para valorizar uma interpretação dialética para o uso de materiais didáticos. Evitar uma racionalidade vazia desprovida de significado, assim como evitar toda espécie de atividade empírica desconexa de um objeto educacional previamente analisado (PAIS, 2000, p. 13-14).

Estes recursos didáticos contribuem para a compreensão dos conceitos geométricos, mas não podem ser considerados como determinantes, como se somente eles dessem conta de toda a aprendizagem. Estes possuem como finalidade auxiliar o professor, facilitando o entendimento, mas como atividades que seguem uma sequência.

Buscar diferentes formas de se ensinar a matemática torna as aulas mais interessantes. Este foi meu principal objetivo ao realizar a oficina, mostrar aos alunos que é bom aprender matemática, fazer eles perceberem o quanto de matemática está presente no dia a dia e como esta área do saber é essencial na aprendizagem.

O professor deve criar possibilidades em atrair seus alunos para o ambiente escolar, e tem como papel fundamental utilizar-se de

fatores presente no dia a dia do aluno, desenvolvendo assim um melhor entendimento, uma aprendizagem com significados.

A oficina

Neste contexto, considerei importante o trabalho desta oficina abordando conteúdos da geometria espacial, principalmente o poliedro. Utilizei como recurso de ensino as diferentes embalagens presentes no dia a dia do aluno, algumas e com a forma de poliedros e outras de não poliedros, pois com estas eles teriam que observar, analisar e verificar suas características e elementos.

Ao iniciar toda a atividade verifiquei que os alunos ficavam surpresos, pelo uso de várias embalagens durante a apresentação da atividade que seria realizada. Foram feitos diferentes questionamentos e cheguei à conclusão que os alunos demonstravam alguns entendimentos sobre o assunto. O *Recorte 1* (Quadro 1) é apresentado no primeiro momento, com alguns questionamentos realizados aos alunos, desencadeando assim várias discussões.

Todas as embalagens são iguais? São diferentes?

Quais as suas características?

Qual a relação destas embalagens com a matemática

Quadro 1 – Recorte 1

Fonte: Recorte do planejamento da oficina, Setembro 2014.

Ao responder estas questões, houve um diálogo entre os alunos, mas eles não apresentaram nenhuma dificuldade, como podemos ver no Episódio 1 (Quadro 2).

(1) Professora: Estas embalagens são todas iguais?

(2) Aluno 1: Não

(3) Professora: Por que não?

(4) Aluno 2: Pelo formato

(5) Professora: E estas embalagens tem uma relação com a matemática?

(6) Aluno 3: Sim

(7) Professora: Por que, sim?

(8) Aluno 3: Pelas formas

(9) Professora: E quais são estas formas?

(10) Aluno 4: Quadrado retângulo, círculo.

(11) Professora: E o que mais?

(12) Aluno 4: Da para calcular, área, perímetro e volume.

Quadro 2 - Episódio 1 – Diálogo entre a professora autora e os alunos.

Fonte: Transcrição da Aula de matemática – (Oficina: O estudo da geometria a partir das embalagens. Anos finais do Ensino Fundamental).

Pela transcrição do desenrolar do diálogo estabelecido pude verificar que os alunos não apresentaram dificuldades em responder aos questionamentos realizados. Estes questionamentos foram importantes para os alunos, pois eles perceberam que a matemática está presente no mundo em que vivem, e, neste caso, com as embalagens não trabalhamos somente a área, volume e perímetro, mas sim toda a geometria espacial, englobando assim vários conteúdos da matemática.

Logo após toda esta observação realizada, trabalhamos com a classificação das embalagens que rolam e não rolam, e podemos perceber o quanto os alunos possuem um raciocínio e inteligência elevada, e como conseguem classificar sem muitas dúvidas o que se pretendia.

Ao trabalhar com os poliedros, seus elementos e características, os alunos apresentaram muita dificuldade em responder ao questionário realizado, pois era a primeira vez que haviam se deparado com estes conceitos matemáticos, como mostra o Episódio 2 (Quadro 3).

(1) Professora: Vocês já ouviram falar em faces?

(2) Aluno 1: Sim.

(3) Professora: Vocês sabem o que são vértices?

(4) Aluno 2: Sim

(5) Professora: E arestas?

(6) Aluno 3: Sim.

(7) Professora: Peguem uma embalagem e analise quantas faces, vértices e arestas ela possui.

(8) Professora: As embalagens que vocês têm são planas?

(9) Aluno 4: Sim

(10) Professora: O que vocês entendem por poliedros?

(11) Aluno 1: Nada.

(12) Professora: Vocês já estudaram?

(13) Aluno 5: Ainda não.

(14) Professora: Vocês nunca ouviram falar sobre poliedros?

(15) Aluno 3: Sim, mas não sei o que é.

(16) Professora: Vocês saberiam me dizer quais são os elementos dos poliedros.

(17) Aluno 4: Não sei.

(18) Professora: Poliedros são sólidos delimitados por regiões planas, ou seja, polígonos.

Quadro 3 - Episódio 2 – Diálogo professora e os alunos

Fonte: Transcrição Aula de matemática - (Oficina: O estudo da geometria a partir das embalagens. Anos finais do Ensino Fundamental).

Com a realização desta atividade, pude perceber os entendimentos que os alunos demonstravam em relação aos poliedros, e por isto tive que retomar os conceitos de poliedros, chamando a atenção em diferentes figuras/embalagens, suas características e elementos. Para melhor aprendizagem, pedi que os alunos escolhessem diferentes embalagens e contassem o número de faces, vértices e arestas. Logo após desenvolvi uma atividade para os alunos completarem uma tabela, identificando os números de elementos, visualizados em diferentes poliedros, possibilitando-lhes observar, analisar, perceber e refletir.

Através da visualização das diferentes figuras/embalagens pude perceber o quanto os alunos prestaram a atenção e aprenderam, estabelecendo as relações e diferenças. O desenvolvimento desta oficina através de material manipulável permite uma melhor aprendizagem dos conceitos geométricos aos alunos.

Percebe-se assim que a escola de hoje não deve ficar no ensino da disciplina somente considerando definições e exercícios mecânicos, mas sim possibilitar o desenvolvimento de habilidades para que os alunos relacionam conteúdo da matemática com o mundo em que vive. Conforme destacam os PCNEM (1998) e os PCN+ (2002), o ensino da Matemática pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural.

Ao trabalhar a matemática o professor deve desenvolver o pensamento matemático, desenvolvendo no aluno no processo de aprendizagem, estabelecendo hipóteses para se argumentar, tirar conclusões, e assim valorizar o raciocínio matemático.

Pude perceber que ao se trabalhar a matemática o professor deve desenvolver o pensamento matemático, incutindo no aluno os processos de aprendizagem.

Na realização desta oficina os alunos foram instigados a pensar sobre a matemática presente no dia a dia. Todos os alunos participaram durante a realização da oficina, identificando-se nas relações estabelecidas e nas construções dos sólidos geométricos, ou seja, dos poliedros. A partir disto os alunos foram também instigados a verificar as características das figuras, contando seu número de faces, vértices e arestas, classificando-as assim em prismas, pirâmides e sólidos de Platão.

Esta atividade foi importantíssima, pois verifica-se a grande aprendizagem promovida aos alunos, na qual eles foram percebendo as características, criando hipóteses, discutindo, analisando e percebendo que a matemática é uma disciplina prazerosa.

Considerações finais

Neste trabalho consegui perceber que os alunos conseguiram de fato olhar com outros olhos para os conceitos geométricos. Eles foram instigados a olhar para as embalagens que são utilizadas no dia a dia, e perceber a relação entre as mesmas com a matemática. Posso dizer que eles compreenderam a importância da matemática e de fato conseguiram se apropriar de importantes elementos que constituem conceitos geométricos.

Ao desenvolver este trabalho de visualização, de diferentes embalagens e sólidos geométricos, os alunos conseguiram se apropriar e compreender melhor os elementos e as propriedades, o que possibilitou um melhor entendimento e aprendizagem.

A aprendizagem na realização desta oficina não se deu somente para os alunos, mas sim também para mim, como professora, pois pude perceber as dúvidas encontradas por eles ao estabelecerem ligações com o mundo em que vivem; e isto foi muito gratificante no processo de se ensinar - e aprender.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (5º a 8º série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (Matemática)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular**. Lições do Rio Grande. Matemática e suas Tecnologias. 1999.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: ME, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Volume 2. Brasília: ME, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. Curitiba: Nova Fronteira, 1999.

IMARK. Márcia Pauluk. **Os alimentos e suas Embalagens. O enfoque Metodológico da Geometria e suas formas**. Participante do Desenvolvimento Educacional. Paraná, 2008.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da Geometria. Anped. 23ª Reunião, Caxambu, 2000. Disponível em: . Acesso em: 11 mar. 2010

Relato de experiência no ensino fundamental: Matemática

Neida Portella Felipin⁴³

Introdução

Este trabalho foi efetuado em uma Escola de campo do Município de Ijuí-RS, existente há sete décadas, buscando a conscientização da importância desta escola na formação integral do aluno, uma vez que atende educandos desde a educação infantil até o ensino fundamental. Assim sendo, se faz necessário um planejamento sério e conjunto para obter estratégias necessárias à construção da aprendizagem significativa pelos envolvidos no processo. A metodologia utilizada na Escola permite a escolha de um tema anual elencado através de uma rede de falas da comunidade escolar, que aponta suas necessidades e projeta um ideal para seus filhos, hoje e para o futuro.

Os projetos daí procedentes proporcionam situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, previamente planejadas pelo grupo docente, priorizando aspectos relacionados aos valores, às relações sociais, ao desenvolvimento sustentável e aos objetivos a serem alcançados em cada nível de ensino. É uma escola que não conta com um grupo de trabalho permanente, pois muitos de seus professores cumprem horas em outras escolas, mas, preocupada com a

⁴³ Neida Portella Felipin, Licenciatura Curta em Ciências – Habilitação Plena em Física, Pós em Psicopedagogia Institucional, Escola Estadual de Ensino Fundamental Santana, nfelipin@yahoo.com.br.

formação continuada, organiza-se para que a maioria consiga participar dos GTs organizados pelas coordenadorias regionais de educação.

A operacionalização

Como professores da área de matemática da escola, planejamos conjuntamente, dividimos tarefas, verificamos a disponibilidade dos materiais necessários e iniciamos o trabalho. Efetuamos a medição da área escolar, tanto do terreno como da área construída, e após, das salas de aula, corredores e demais dependências. Diferentes materiais foram usados nas medições tais como barbante: para saber quantos pedaços cabem em determinado espaço, fita métrica e trena, dependendo do grupo a efetuar a tarefa e do nível de abordagem dos conceitos estudados. Estudamos os conceitos de grandezas e medidas verificando as quantidades de alunos em cada turma\sala de aula por turno e as comparando às definidas por aspectos legais.

Também foram contemplados os conceitos de razão, proporção, área, perímetro, ângulos, equação, inequação, medição por comparação e por contagem. Resolvemos e formulamos problemas, construímos tabelas e gráficos. Observamos as diferentes figuras geométricas que surgiram nos formatos de salas, objetos, paredes, tetos, janelas e portas. De algumas destas, calculamos área e perímetro, verificamos formação de ângulos rasos, retos, agudos, obtusos, localizando alguns vértices, retas e muitos pontos. Visualizamos o aproveitamento do terreno como um todo: área livre, construída, vegetação existente e pontos ociosos. Temos a planta baixa oficial da escola, mas optamos em efetuar as medições com os alunos, pelos alunos, para posterior comparação. Aqui a relevância da pesquisa nos livros didáticos, paradidáticos e outros materiais disponíveis e no laboratório de informática, que fora programada por série e\ou ano de estudo, se revela. Assim organizados, alunos de cada série\ano escolar desenvolveram sua pesquisa, com as seguintes atribuições.

Coube ao 6º ano do ensino fundamental efetuar medições da área construída do prédio da escola, do terreno total, definir uma escala para comparação e efetuar o registro, além de pesquisar sobre

as medidas agrárias. O registro no caderno constou de anotações acerca do estudo, esboços e desenhos. Discutimos com eles sobre seus prévios conhecimentos, sobre o que significa medir, as formas de fazê-lo e o que seriam grandezas.

Aos 7º e 8º anos do ensino fundamental coube efetuar medições das salas de aula da escola, refeitório, sala de professores, banheiros, biblioteca, sala da direção, recepção e laboratório de informática, determinando perímetro e área de todas elas; registrar no caderno de matemática através de desenhos com escala definida o observado, para comparação; verificar em cada sala de aula o espaço disponível por aluno, ou seja, dividir a área de cada sala pelo número de alunos da turma; identificar as salas por número visando a uma melhor organização dos espaços; comparar as medições realizadas com as da planta baixa oficial da escola, identificando e corrigindo os possíveis erros, quando possível; justificar a existência de erros nas medições; verificar a razão das medidas de cada sala para a área total do prédio e área total do terreno, área construída e área total; verificar se as razões anteriores formam proporções; colocar os dados coletados em uma tabela e formar equações, inequações em situações-problema; e pesquisar sobre medidas agrárias.

As atividades para a 8ª série do ensino fundamental foram buscar dados já pesquisados anteriormente para o projeto anterior (copa do mundo) como as medidas oficiais de quadras esportivas no país; efetuar a medição da quadra esportiva da escola; desenhar a quadra de esportes da escola com o auxílio do computador; comparar as medições efetuadas em uma tabela de dados; mostrar os dados em um gráfico de setores; fazer um painel com esses dados para expor; fotografar; relatar em forma de registro no caderno; comparar o trabalho efetuado com as medidas agrárias usuais e apresentar aos colegas o mesmo concluído; além de definir a forma de apresentação dos grupos de estudos.

Acreditando que as práticas são fundamentais no entendimento de alguns assuntos teóricos apostamos nisso na realização de atividades matemáticas concretas. A linguagem matemática precisa fazer parte do cotidiano desses alunos e a aprendemos, ou seja, nos apropriamos dela usando-a continuamente. O pensamento matemático flui à medida que

é referente a algo entendido, formado, como algo que tem significado para o aluno. A escola deve organizar e oferecer oportunidades para que seus alunos se permitam a apropriação da linguagem matemática no seu planejamento diário, respeitando a história de vida e os interesses da comunidade onde está inserida. Assim, também a forma de avaliação foi combinada com os alunos constando de observação direta nas diferentes etapas de desenvolvimento, acompanhamento, diálogo, discussões de pontos considerados críticos, para garantir o sucesso do projeto. Organização, criticidade, cooperação e responsabilidade foram alguns dos critérios utilizados para auxiliar na avaliação. Outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento auxiliaram nas pesquisas, organização dos grupos de trabalho e avaliação do processo.

Resultados da experiência

Todo o trabalho realizado foi orientado pelos professores e colaboradores na escola para ter seus objetivos alcançados. Todos os alunos se envolveram nas atividades propostas, uns mais outros menos, mas não deixaram de participar, respeitando os espaços de cada indivíduo. As situações criadas para os estudos realizados proporcionaram trabalhos em momentos individuais, em grupos numa mesma turma e também momentos de trabalho conjunto de quase todo o grupo de alunos dos diferentes anos\séries. Nesses momentos nota-se que é possível aprender com o outro, tanto na parte prática como nos momentos de pesquisa na web.

Percebemos que as atividades práticas contribuem muito para o entendimento dos conceitos matemáticos que fazem parte do cotidiano. As medições tomadas por eles foram diferentes em alguns grupos, como esperado, pois dependem muito do instrumento utilizado e da forma correta de fazê-lo. Discutir e entender sobre a forma correta de executar as tarefas foi gratificante, como também ter a percepção de que tudo que se quer deve ter um planejamento prévio, acompanhamento do processo e avaliação da aprendizagem.

Referências

Escola Estadual de Ensino Fundamental Santana. **Proposta Político-Pedagógica**. 2014.

_____. **Planos de Estudos**. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes, 2009.

GT

Seminário Integrado

Desafios que norteiam a luta pela qualidade da educação: pacto do ensino médio e GT do seminário integrado

Rosilaine de Castro Helbing

Sinara da Silva Pedrotti

Carlize Pavim Ribeiro

Sirlei de Lourdes Lauxen

Introdução

A educação brasileira nos padrões atuais é, sem sombra de dúvidas, muito frágil. Atualmente vive-se uma crise no ensino, com as questões socioeconômicas voltadas ao mundo do trabalho e cada vez mais, direcionadas à competitividade, acelerando o desenvolvimento tecnológico, mas com isso surgem, muitas vezes, dificuldades através de crises familiares, violência e drogas. A falta de interesse dos jovens, nesta etapa de escolarização, e o alto índice de evasão estão entre os principais problemas da educação brasileira. Podemos identificar causas internas e externas para esse dilema.

Em função disso, o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde se encontra a 9ª Coordenadoria de Educação e a Escola de Ensino Médio Professora Elenita

G. Pereira, de Boa Vista do Incra, se engaja na proposta de repensar a prática, de forma coletiva, e com isso, buscar subsídios para melhorá-la.

Os encontros de discussão, através do Grupo de Trabalho do Seminário Integrado, proporcionaram momentos ricos de discussão, de enfrentamento de práticas que ainda precisam ser melhoradas nas escolas, e de muitas outras questões a serem refletidas e analisadas.

Os momentos de trabalho em pequenos e no grande grupo, a possibilidade de ouvir experiências de outras escolas e de discuti-las no conjunto dos professores que se encontravam na formação, assim como a apresentação de práticas significativas que foram sendo realizadas no decorrer do semestre, levaram o grupo de trabalho a solicitar temas que viessem ao encontro das necessidades das escolas. Com isso, a pesquisa foi elemento central dos estudos e reflexões bem como a importância de cada professor organizar suas ideias pela escrita, através do Diário de Bordo. Outra questão importante foi a possibilidade de aprofundar a discussão a respeito da pesquisa antropológica, realizada através de uma oficina.

Desse processo, resultou o presente texto que procura abordar a importância da formação, dos desafios tecnológicos para a sala de aula, principalmente no politécnico.

A importância da formação para o educador de ensino médio

Felizmente, podemos observar que nos últimos anos, após a conquista da universalização do acesso ao ensino fundamental, o ensino médio começa a entrar na agenda pública. Como frutos dessa preocupação têm, por exemplo, a Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade de Escolarização entre 4 e 17 anos de idade, e a recente Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação de 30/1/2012 que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essas diretrizes não enfrentam o problema do excesso de componentes curriculares obrigatórios porque propõem,

como alternativa, a flexibilização mediante oferta de diferentes formas de organização curricular no âmbito da Escola.

O grande desafio das escolas está no avanço das discussões e tomadas de decisão sobre o que é realmente importante para a escola e consequentemente para o jovem que ali se encontra. Para isso, é necessário primeiramente conhecer a realidade que se quer transformar, onde a aprendizagem seja o foco principal e o estudante permaneça na escola porque gosta de estar nela.

Conforme as discussões realizadas no GT do Seminário Integrado, isso representa estar em constante ação-reflexão-ação para promover melhorias significativas e eficazes no contexto da escola onde estamos inseridas. Também, a discussão gerou em torno da importância das escolas contarem com a sinergia da comunidade local e da sociedade em geral na promoção da garantia às novas gerações do passaporte mínimo para a inserção no moderno mercado de trabalho pela conclusão e bom desempenho no Ensino Médio.

Krawczyk (2009, p. 34) procura indicar alguns elementos fundamentais para a realização da pesquisa e da reflexão sobre o ensino médio no Brasil.

Não podemos ser econômicos em ideias, nem em ações, nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do ensino médio, nos apresentam um conjunto enorme de desafios que, com certeza, não se esgotam neste texto. [...] A construção da escola média, no Brasil, passa pela adoção de políticas que visam reverter o quadro de desigualdade educacional construindo, por exemplo, projetos educacionais para o campo, para jovens e adultos e para o ensino noturno.

Nas palavras de Piaget (1974, p. 35) “[...] falar em educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”. Para ele, a escola é o local no qual o educando deve encontrar possibilidades de construir seu conhecimento, formando indivíduos com autonomia intelectual e moral, respeitando as

diferenças dos outros, exercendo plena cidadania e tendo liberdade de expressão.

Freire, (1996) coloca que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga medida em que possamos dar condições que o aluno aprenda criticamente. O mesmo autor coloca que “ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 34), indicando que aprender criticamente e entre si é possível pelo ensino com pesquisa. Essa posição ficou clara para os professores da nossa escola, na medida em que foram avançando nas leituras e análises, após cada encontro de formação.

Um dos trabalhos em grupo, realizados durante a formação continuada, proporcionou a reflexão sobre a prática que estava acontecendo na escola. Esse movimento gerou, nos professores presentes, a certeza daquilo que nos coloca Freire (1996, p. 29), de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e por isso a necessidade urgente de se estudar, discutir na escola a possibilidade de transformar a lista de conteúdos apresentados em eixos temáticos ou linhas de pesquisa para serem trabalhados. Essa concepção também está baseada no que o mesmo autor apresenta sobre a curiosidade estar presente no ensinar e aprender.

Na perspectiva de se estabelecer momentos em que todas as vozes pudessem planejar uma prática educativa com protagonismo e autoria, o grupo dos trabalhadores em educação, através dos grupos de trabalho no educandário, estabeleceu metas para que a pesquisa enquanto princípio educativo e pedagógico fosse o caminho para provocar mudanças na escola, nos professores, nos estudantes e na comunidade.

O grupo do Seminário Integrado, ciente do seu compromisso social como fomentador da pesquisa, procurou liderar o processo de organização, estudo, discussão e tomada de decisão referente a continuidade do processo de formação e de definição dos desafios a serem enfrentados no dia a dia da escola. Para isso, o coletivo dos trabalhadores em educação determinou os passos do planejamento a ser colocado em ação, e que, a partir dessa ação, houvesse a avaliação e o replanejado do andamento da escola nos próximos anos.

Desafios tecnológicos e a sala de aula

Os encontros de formação geraram discussões e a percepção de que muitas formas de ensinar não se justificam mais, não são do interesse dessa nova geração e, tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas, além do que educadores estão desmotivados e educandos despreparados.

Vivemos num mundo tecnológico virtual, trabalhamos com crianças e jovens que nasceram no mundo virtual, e, nós, trabalhadores em educação, somos da geração digital. Isso exige uma mudança de postura em relação a realidade educacional e deve ser vista não como problema, mas como um desafio a ser vencido, ou seja, um aliado.

Segundo Kalinke:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado (KALINKE < 1999, p. 15).

Esse avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto dessa mudança se efetiva como processo social, atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de suas casas, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, modificando toda uma sistemática. Na escola não poderia ser diferente. Então é preciso que se use a tecnologia em favor da aprendizagem, como uma ferramenta capaz de auxiliar a pesquisa na construção do conhecimento de cada um da comunidade escolar. Na aprendizagem de todos, tanto os trabalhadores em educação quanto os estudantes da escola precisam usar a tecnologia para colaborar na sua atuação como protagonista e na autoria das suas vivências.

Nesse sentido, os professores estão sendo convocados a entrarem num novo processo de ensino-aprendizagem, e a escola onde atuamos sente-se convocada, via pesquisa, a uma nova cultura educacional, onde os meios eletrônicos de comunicação sejam a base para o compartilhamento de ideais, novas ideias e do repensar a prática, pois como diz Freire (1996, p. 24), “A reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo”.

A nova proposta de reestruturação do ensino médio terá como base a articulação das disciplinas curriculares e das áreas do conhecimento, o uso das tecnologias, da politecnia, de forma que a pesquisa seja um princípio educativo e pedagógico e, a partir daí, aconteça a interdisciplinaridade.

Os jovens precisam ter acesso à ciência e à tecnologia, desenvolver suas habilidades, não somente no sentido de entender, mas de utilizar e fazer uso desses conhecimentos em sala de aula. Bazzo complementa essa ideia, afirmando que:

É preciso que possamos retirar a ciência e a tecnologia de seus pedestais inabaláveis da investigação desinteressada da verdade e dos resultados generosos para o progresso humano. [...] Devemos ter cuidado para não produzir o que poderíamos chamar de vulgarização científica, o que, longe de reduzir a alienação do homem com relação à ciência e à tecnologia, contribuiria, na realidade, para aumentá-la, fornecendo a ilusão, perigosa, de ter compreendido o princípio sem entrar na essência da atividade da ciência contemporânea: sua complexidade, sua coerência e seu esforço (BAZZO, 1998, p. 114).

Na Escola Elenita G. Pereira a reestruturação do trabalho pelos docentes está em oferecer ao aluno que está fora e ao que já se encontra na sala de aula, uma escola atrativa, nova; que instigue sua curiosidade, e que venha ao encontro do que ele necessita, ou seja, do conhecimento aliado à tecnologia. Que a tecnologia colabore com o trabalho do professor através da pesquisa para que possamos preparar cidadãos a viverem e interagirem de forma solidária, cooperativa e colaborativa num mundo que está cada vez mais desafiador e competitivo.

A partir dos temas apresentados nos momentos de formação e no compartilhamento com outras escolas, percebe-se que papel do professor nessa nova realidade educacional também é uma preocupação constante, porque, ao se deparar com tecnologias que estão à frente de seu tempo, é obrigado, sem preparação prévia, a se adaptar, para que não corra o risco de falar sozinho, e de que o quadro-negro não tenha mais função alguma dentro da sala de aula.

Ensino médio e a politécnica

Atualmente a Politécnica está sendo trabalhada nas escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul e considera a pesquisa como princípio educativo e pedagógico que propicia o desenvolvimento dos educandos, pois ela possibilita que o jovem possa ser ator e autor na investigação e na busca de respostas para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem, possibilitando, assim, a sua formação integral.

Nesse sentido, Morin (2003) complementa que na direção da desfragmentação dos saberes é necessário refletir sobre alguns pontos essenciais na missão de ensinar:

Fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor (MORIN, 2003, p. 102).

Assim, o ensino que se pretende é aquele que torne o ser humano uma pessoa capaz de resolver problemas, ter atitude própria, conduzir sua vida de melhor maneira possível, sendo crítico, comprometido,

responsável e um agente transformador da realidade onde está inserido, seja ela local ou global.

Considerações finais

Diante da reflexão apresentada podemos verificar que o Estado do Rio Grande do Sul, vislumbra uma educação de qualidade, e para que isto se torne realidade está preparando seus professores através da formação continuada.

Nesse contexto, faz-se urgente que a reestruturação do Ensino Médio, aconteça de fato e de direito, e que seja vivenciada, através de uma educação que contemple as novas tecnologias, que seja libertadora e emancipatória. Nessa perspectiva é possível vislumbrarmos um educando capaz de construir o conhecimento pelas aprendizagens que nascem da resolução de problemas, realizados por projetos de pesquisas organizados no Seminário Integrado.

O grande desafio da educação gaúcha é como reestruturar o ensino médio de forma eficaz, evitando a evasão escolar do jovem e ao mesmo tempo, propiciar a ele o conhecimento necessário para que se torne um cidadão crítico, capaz de interagir, e que desenvolva sua autonomia diante da sociedade.

O professor e os demais trabalhadores em educação, neste contexto, são peças importantes do embate, pois são sujeitos capazes de articular o conhecimento pela pesquisa, aliado com as tecnologias, e onde a curiosidade dos alunos seja aguçada para os problemas sociais que afetam a realidade onde a escola está inserida.

A reestruturação do Ensino Médio passa pela formação continuada, pela discussão da prática, tendo a pesquisa como polo irradiador da aprendizagem e as tecnologias como recurso importante à aprendizagem. Dessa forma, poderemos preparar o adolescente e o jovem para agir e tomar decisões de forma crítica e responsável e para o mundo do trabalho.

Referências

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

Teoria e prática através do seminário integrado

*Elisangela Anita de Lara*¹

Introdução

Um dos objetivos do Ensino Médio Politécnico de acordo com as Novas Diretrizes Curriculares é promover a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esta nova concepção de Educação trouxe à tona questões como o uso consciente das tecnologias, identificação de sua história de vida e cultura e o estímulo à pesquisa. Assim, tendo isso como pressuposto, levantou-se a seguinte problematização: como analisar e trabalhar estas relações com o jovem na escola, através de Projetos? Neste contexto, o trabalho visa a identificar atividades desenvolvidas em turmas de Ensino Médio Politécnico dentro da concepção de educação que tem a pesquisa como princípio educativo e pedagógico.

Histórico e Contextualização da Escola Menino Jesus

A Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus foi criada no dia 02 de fevereiro de 1937, com a denominação de Grupo Escolar Jacuizinho,

¹Coordenadora Pedagógica e Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) da E.E.E.M. Menino Jesus – Jacuizinho/RS. (laratlopes@gmail.com).

5º distrito de Soledade, com 115 alunos, sendo a primeira diretora Sr.^a Ana Aurora Schmidt, conforme consta nos registros dos livros de atas. Os atos oficiais são: Criação: Decreto n. 75, de 21 de maio de 1949. Denominação: Decreto n. 9903, de 22 de dezembro de 1958, com o nome de Grupo Escolar Marquês do Paraná. Houve reorganização sob a Portaria n. 22.487, de 17 de outubro de 1979, com a troca de denominação para Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Marquês do Paraná.

Nesta época, a Comunidade Escolar adquiriu um terreno da Sr.^a Oralina Borges, onde foi construído um novo prédio. Em 1992 houve a implantação e funcionamento da 6ª série. No ano de 1999 houve a aprovação de um projeto para ampliação do prédio da Escola com o objetivo de implantar o Ensino Fundamental Completo. No ano de 2000 a obra foi executada e no dia 22 de dezembro do mesmo ano houve a inauguração das novas dependências. Em 17 de maio de 2001 foram criadas 7ª e 8ª séries, e desse modo, a Escola passou denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Marquês do Paraná. Através de Assembleia Geral e votação, o nome escolhido foi “Menino Jesus”, por ser o Padroeiro do Município de Jacuizinho, que foi emancipado em 1996 e instalado oficialmente em janeiro de 2001. Hoje, o Município conta com uma população de 2.507 habitantes, e estes estão distribuídos na sede do Município e nas localidades do interior. A economia local é baseada na agricultura e na pecuária, destacando-se a produção de soja, trigo, fumo, milho, feijão e outras leguminosas; na pecuária, o destaque especial é para bovinos de corte.

A Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus tem 77 anos de atividade, sendo protagonista no crescimento e desenvolvimento da comunidade Jacuizinhense, e no dia 25 de março do ano 2007, através do decreto de criação n. 645, publicado no D.O. de 21 de maio de 1949, houve a Autorização de Funcionamento do Ensino Médio sob Parecer n. 261/2007. Desde então, com o funcionamento das três séries nos turnos manhã e noite, a Escola passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus.

A Filosofia da Escola está baseada no propósito da maioria dos profissionais envolvidos, sendo: “Proporcionar condições para que o aluno seja capaz de envolver-se na busca de objetivos e soluções dos

problemas existentes, sendo agente transformador e construtor de sua história e da história da comunidade”.

Os educandos, na maioria, veem a escola como lugar de lazer, encontros e convivências, porém eles consideram primordial a opção de melhoria na qualidade de vida, mesmo a escola não oferecendo condições consideradas ideais neste processo.

Algumas famílias não têm acesso aos meios de comunicação mais comuns, dificultando o acompanhamento e motivação para que os filhos valorizem e deem continuidade aos estudos; assim, alguns alunos apresentam problemas de rendimento escolar, relacionamento e baixa autoestima.

Esta Instituição de Ensino conta com o Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, os quais são eleitos pela Comunidade Escolar e participam ativamente das decisões e acompanhamento de projetos, destinação de verbas, elaboração do Calendário Escolar e Promoção de Eventos.

A Escola desempenha um papel de integração e parceria com toda a comunidade, buscando a participação e valorização da Instituição, pois o processo de desenvolvimento da comunidade depende, em grande parte, da ação educativa desenvolvida pela Escola.

Existe uma preocupação com o objetivo real da avaliação e sobre sua recuperação, sendo esses temas seguidamente discutidos e reformulados para garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois a avaliação é um mecanismo que possibilita o repensar, tanto das condições dos educandos quanto dos educadores.

Conhecendo nosso Aluno

Em fevereiro de 2014, durante a Formação Continuada para os Professores da Escola Estadual de Ensino Médio Jesus, foram abordadas questões relevantes para o diagnóstico dos alunos, pela importância de conhecê-los e motivá-los, como também a buscar suas origens, enfatizando o tema “Diversidades: Diferentes e Interligados”. No mês de março, a formação contou com a participação de toda a comunidade

escolar, que pôde opinar e ajudar na escolha de temas pertinentes à nossa realidade.

Após, a formação teve continuidade através do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira. Essa proposta veio ao encontro das nossas discussões e também trouxe um elemento novo, que foi a discussão sobre a importância e a necessidade de sermos não só expectadores, mas autores da nossa formação. Isso significou que, a cada encontro do grupo de trabalho do Seminário Integrado, tínhamos que colocar nossas impressões, fazer relações com nossas vivências através de um diário de bordo. As memórias de cada encontro foram importantes porque nos ajudaram a retomar as discussões e reflexões do dia, relacionar com a nossa ação na escola e avaliar o trabalho que estava sendo realizado, como também o nosso trabalho na escola.

A metodologia de trabalho realizada, através da ação-reflexão-ação, proporcionou avançar nas ações da escola e no próprio encontro. Cada encontro gerou novas necessidades, sempre tendo a pesquisa como eixo norteador das discussões. Com isso, houve a discussão de como estava sendo realizado o trabalho de pesquisa e que, a partir das experiências apresentadas gerou a necessidade da discussão sobre a pesquisa socioantropológica, sobre os conceitos fundantes dos cursos e a organização dos eixos e linhas de pesquisa em cada educandário.

Os temas discutidos no mês de março e aprofundados após os estudos de formação com todas as escolas da 9ª Coordenadoria solidificou a necessidade de buscarmos estratégias diferenciadas para que o estudante goste e permaneça na escola. Nesse sentido serão relatados a seguir experiências significativas e importantes para o crescimento de toda comunidade escolar. A princípio os estudantes tiveram acesso a materiais que trataram sobre memórias e histórias de vida, a partir de um questionário, proposto para todos os discentes sob o título: "Conhecendo Nosso Aluno". Este documento buscou conhecer melhor a realidade e o ambiente de cada um; num segundo momento, os professores de Seminário Integrado aplicaram outro questionário e iniciaram a pesquisa socioantropológica com o ensino politécnico.

Pesquisou-se o reconhecimento e significado do nome e da história de vida dos pais e da comunidade onde estão inseridos. Após a socialização dos relatos, partiu-se para a Árvore Genealógica, Pesquisa dos Antepassados e Brasão de cada Família, que poderia ser recriado, redesenhado, pintado e posteriormente exposto com outros trabalhos de produção e reprodução na I Mostra Antropológica da Escola: Nossas Memórias, Nossa História.

A cada atividade desenvolvida, retomava-se a ideia de que um indivíduo não nasce membro de uma sociedade, torna-se membro, impelido pela dialética do social. Convivendo no mundo, o sujeito vai construindo significados aos acontecimentos e objetivos de seu mundo. A construção dos significados garante-lhe participar desse processo.

Berger e Luckmann (1974) consideram que esse contínuo processo de interiorização constitui a base para a compreensão de nossos semelhantes e, mais que isto, garante-nos a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido.

O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, através de um “nexo de motivações”, que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua.

O processo que produz a inserção significativa do sujeito ao mundo é o processo de socialização, estudado profundamente por muitos autores, em essencial, Berger e Luckmann (1974). A socialização se realiza fundamentalmente através da identificação do sujeito com os outros, que lhe são significativos, permitindo assim que se possa ir construindo uma identidade “subjetivamente coerente e plausível”.

A busca da História de Vida ou Biografia de uma pessoa serve então para caracterizar a prática de um grupo, reconstruindo a história, trazendo direta ou indiretamente valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence. O método procura compreender os elementos gerais contidos nas entrevistas e depoimentos das pessoas. Os relatos, por mais particulares que sejam, retratam práticas sociais de uma determinada época, inserida no mundo do qual o indivíduo atua ou faz parte.

O educando hoje, vive em meio a uma grande massa de informações que chegam através dos mais diferentes meios, ocupando um lugar privilegiado na formação social da nova geração que manifesta a sua curiosidade e não se conforma com conceitos prontos. O adolescente sente a necessidade de questionar, compreender, participar, criticar e apresentar suas ideias, sugestões e conclusões. Cabe então, a nós professores, aproveitar essa busca de saber do aluno para ajudá-lo a desenvolver sua intelectualidade, questionando-o, desafiando-o, dando-lhe liberdade para argumentar e questionar os conceitos, orientando-o a pesquisar novas informações.

Para tanto, é preciso valorizar a realidade vivida pelo aluno, e as questões ligadas à própria experiência de vida, e o que tem a ver com o que ele se interessa, se preocupa e pensa, que está marcado profundamente pelo meio cultural que o envolve e pelos grupos sociais nos quais está inserido, seja na família ou em seu meio social.

Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura no Contexto do Ensino Médio Politécnico

Os recursos tecnológicos, ao longo dos tempos, passaram por grandes transformações e tornaram-se algo indispensável à vida moderna, principalmente no que tange aos jovens. No entanto, a evolução tecnológica não trouxe apenas benefícios à sociedade: junto com ela vieram muitos problemas, como o fortalecimento da cultura consumista, a superficialidade na aprendizagem, o aumento nos índices de desemprego e também o distanciamento nas relações humanas.

Esse processo não é recente e também não aconteceu de uma hora para outra. Até chegarmos ao grau de aperfeiçoamento tecnológico atual, muitas foram as transformações e elas vêm acontecendo desde a pré-história, quando o homem começou a criar ferramentas que pudessem facilitar a sua vida. Sabiamente, o homem dessa época registrou sua história mediante os símbolos iconográficos nos quais mostrou como viviam e como eram seus rituais (KENSKI, 2003; MARCONDES FILHO,

1988, 1994). Desde então, essas ferramentas foram sendo aperfeiçoadas, com vista a melhorar a qualidade de vida do homem.

Com o decorrer do tempo, muitas foram as invenções humanas, ampliando a capacidade de interação, intervenção e transformação da natureza, transformando também a sociedade.

Diante desse quadro, os alunos do segundo ano Politécnico realizaram uma pesquisa bibliográfica e de campo com os demais alunos da E.E.E.M. Menino Jesus, visando a analisar a inserção destes jovens no universo tecnológico, com vistas a promover o uso consciente das tecnologias, partindo da análise das vantagens e desvantagens que elas oferecem.

Os resultados obtidos evidenciaram que os jovens entrevistados fazem uso de diversos equipamentos tecnológicos, principalmente os voltados à comunicação, sendo a internet um recurso usado em ampla escala, principalmente para o acesso às redes sociais e realização de pesquisas escolares. No entanto, grande parte desses jovens reconhece as vantagens e desvantagens do uso desses recursos, e reconhece também a dificuldade em transformar em conhecimento as informações obtidas; e mesmo considerando tais recursos de grande importância, ainda preservam os vínculos estabelecidos fora do campo virtual.

Diante de tantas transformações, tornamo-nos, a cada dia, mais dependentes de toda a parafernália tecnológica que acabamos adquirindo, a qual, gradativamente, está substituindo a presença humana em muitas situações, desde os setores de produção até mesmo as relações cotidianas, pois muitos sujeitos, principalmente os jovens, relacionam-se mais virtual do que pessoalmente.

Com isso, surge um importante questionamento: estamos sabendo usar toda a tecnologia a nosso favor ou estamos nos tornando escravos dela? Na sociedade globalizada em que vivemos, a tecnologia nos permite enviar e receber informações do mundo inteiro em questão de segundos, fatos são transmitidos em tempo real para o mundo todo, mas sabemos analisar e compreender a imensidão de informações às quais temos acesso ou apenas assistimos, passivos e atônitos, ao que acontece ao nosso redor? Na área industrial, a tecnologia favorece a rapidez e eficiência da produtividade, mas isso está melhorando nossa qualidade

de vida ou apenas estendo nossa escravidão ao consumismo? Na escola, pesquisas são feitas instantaneamente, sem sequer nos deslocarmos de nossa classe, mas isso está nos trazendo todo o conhecimento que precisamos?

De fato, não há possibilidade, nem muito menos se espera retroceder no tempo, abrindo mão de todo o conforto e praticidade trazidos pela tecnologia, mas é preciso conhecermos os recursos aos quais temos acesso, sabendo empregá-los de maneira a tirar o máximo proveito do que eles nos ofertam.

A partir da análise de tais resultados, buscando a sensibilização da comunidade escolar, foram realizadas atividades como Gincana Tecnológica, Mostra Tecnológica, panfletagem e palestras.

Destaca-se que o projeto terá continuidade através de apresentações nas demais escolas do município, com postagens no YouTube, incluindo sugestões de atividades através do celular e do computador. É objetivo também a ampliação da pesquisa, culminando com a publicação de um livro.

Conhecimento Sócio-Histórico através da Pesquisa

Cabe ressaltar que, por mais que os docentes debatam e procurem meios para despertar no aluno a curiosidade o interesse e o gosto pela pesquisa, nem sempre se atinge a todos os estudantes de Ensino Médio Politécnico.

Diante disso, os professores das Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, lançaram o Projeto Copa do Mundo na Escola, com o objetivo de desenvolver ainda mais o conhecimento sócio-histórico, abrangendo também a cultura dos países envolvidos na Copa do Mundo de 2014.

Buscou-se mais uma vez a integração e socialização dos educandos, bem como aprimorar os conceitos científicos de cada Área do Conhecimento para promover a contextualização, o estímulo à pesquisa, direcionada para o levantamento de informações para serem trabalhadas

em sala de aula e, posteriormente, para exposição dos trabalhos na I Mostra Antropológica da Escola Menino Jesus.

A partir da construção de um Mapa Conceitual em cada série do Ensino Médio Diurno e Noturno, com o tema “Copa do Mundo”, pesquisaram-se informações em relação ao acontecimento histórico no país e os aspectos culturais e religiosos dos povos presentes neste evento. As atividades visaram relacionar estes conhecimentos a experiências de vida cotidiana dos alunos, com o auxílio das tecnologias educacionais e conceitos científicos necessários ao aprimoramento do saber.

Considerações finais

A formação continuada gerou um grande movimento de repensar a prática de cada um dos profissionais da educação e da escola como um todo. Com isso, as atividades realizadas através de projetos de pesquisa foram bem discutidas e analisadas. Todos os professores começaram a acreditar na importância da pesquisa. A partir daí todas as ações da Escola buscaram a valorização e a inserção no contexto educacional e social, num trabalho em conjunto com a família; para tal, realizou-se uma formação com toda a comunidade escolar. Além disto, a avaliação institucional foi inserida nesta metodologia, avaliando todo o processo educacional. Esta metodologia orientou também o Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico.

O processo de participação nos Projetos da Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus envolveu membros da Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COMVIDA, Programa Mais Educação, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Círculo de Pais e Mestres e Comunidade Local.

O projeto “Nossas Memórias, Nossa História” foi o norteador das práticas da Escola e a partir da metodologia de Projetos e Oficinas desenvolvidos, foi possível observar que as orientações usadas no Ensino Médio Politécnico, em especial, no Seminário Integrado, foram eixos extremamente importantes na construção de conhecimento, vivência de valores e pesquisa, tão inerentes e necessários à vida do jovem.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

GANDIN, Danilo; GANDIN Luis Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Jacuizinho: Nossa Comunidade tem História. Conselho Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, jul. 2014.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. *In*: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988

Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Médio Menino Jesus.

Pesquisa no seminário integrado do ensino médio politécnico: (re)discutindo a proposta metodológica e epistemológica

Carmelí Maria Escher

Miguelangelo Corteze

Rudinei Barichello Augusti

O Ensino Médio Politécnico, implantado em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc/RS) trouxe muitas mudanças no tradicional modelo de mantinha enraizado na maioria das escolas. Entre as mudanças, estava a inserção de um espaço entendido como integrador de todas as áreas do conhecimento deste nível da Educação Básica, chamado de Seminário Integrado, pois se entende que o mesmo seja/tenha presente em seu núcleo o elemento aglutinador pesquisa, que fomenta e retroalimenta todas as áreas do conhecimento e promove o protagonismo do aluno frente à construção do conhecimento.

Não obstante a isso, o Seminário Integrado, desde a sua gênese, é um espaço de produção de conhecimento que implica necessariamente a ser pensado no âmbito metodológico e epistemológico. Essa abordagem aqui apresentada busca discutir o Seminário Integrado tendo como pauta a pesquisa, a interdisciplinaridade, a formação do professor, bem como o GT Seminário Integrado, como espaço da releitura da realidade e da construção coletiva de saberes oriundos do protagonismo do professor

mediante a reflexão sobre a prática e a troca de experiências dos professores que estão à frente deste desafio.

A Pesquisa no Ensino Médio Politécnico

Inserida como elemento primordial na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, a Pesquisa se faz como um espaço de construção permanente de conhecimento, envolvimento e de mobilização dos saberes já estruturados didaticamente. Esses saberes, aqui entendidos como possíveis de serem ensinados, mobilizam-se na dinâmica da inter-relação do já sabido e do saber a ser apreendido. Dessa forma, quando se busca discutir uma proposta que vá em direção aos saberes do Ensino Médio Politécnico, é importante observar a existência de um elo social real que aproxime e articule o ensino à pesquisa, colocando o professor e o aluno enquanto atores e autores de seus saberes. Assim se observa que, o sentido da pesquisa acaba por ser também um projeto de ensino.

Para tanto, a pesquisa no Ensino Médio Politécnico, conforme acordado em seu regimento e toda a sua fundamentação teórica, nos remete a pensar como a mesma foi articulada em sua concepção inicial, e qual finalidade busca.

[...] possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade (SEDUC/RS, 2012, p. 10).

Ao que se tinha anteriormente, enquanto proposta de Ensino Médio, os saberes ditos ensináveis, eram desdobrados em ações pedagógicas esgotadas de significado, causando nos alunos a sensação de um saber sem valor social e, portanto, sem necessidade de ser aprendido. Evidenciava-se fortemente essa premissa ao considerar os altos índices de

reprovação e de evasão escolar e, conseqüentemente, os baixos índices de continuidade nos estudos, após conclusão, por parte dos mesmos. Porém, tenha-se em ciência, de que este não era, historicamente, o único motivo, porém tratava-se de um elemento significativo para o afastamento do adolescente e do jovem da escola.

Podemos perceber que a metodologia baseada na aula expositiva e fundamentada no modelo cartesiano de educação, que coloca o aluno como mero receptor de informações também não tem mais espaço na sociedade atual globalizada, marcada por aceleradas transformações no campo tecnológico, principalmente no que diz respeito às possibilidades de comunicação entre os indivíduos, facilitando o acesso a quaisquer informações. E esta sociedade exige pessoas que apresentem habilidades relacionadas à autonomia, a criatividade, a capacidade de autodesenvolvimento e de solucionar problemas com flexibilidade e adaptabilidade e que saibam trabalhar em equipe, capacidades que só são possíveis de serem desenvolvidas mediante oportunidades de interação dos alunos entre si e destes com o conhecimento e a partir de situações em que o aluno se sinta provocado e motivado a aprender.

Diante do pressuposto evidenciado acima, enquanto elemento exploratório nomeado de pesquisa, amplia-se o saber já existente e, a partir deste, a construção de novos conhecimentos, com base em processos pedagógicos que fomentam novas formas de pensar, agir e intervir no socialmente pensado.

Através da pesquisa, amplia-se a gama do saber ensinado, passando a ser a sala de aula um espaço iniciador e incentivador da busca e do alargamento do saber ali introdutório. A construção de novos conhecimentos se dá a partir do momento em que o aluno consegue significar o saber ensinado na sala de aula, interligando com os desafios de seu cotidiano e de seu existir enquanto cidadão. Para tanto, é primordial que o saber a ser ensinado em sala de aula não esteja desvinculado da base epistemológica, seja do conhecimento escolar ou da leitura de mundo, como segue o Regimento do Ensino Médio Politécnico:

[...] refere-se ao estudo do conhecimento, de como ele é adquirido e de sua elaboração e produção, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas.

Assim, a fonte Epistemológica evidencia o conhecimento como construção de respostas e leituras de mundo diante dos fenômenos de existência que estão em permanente construção e se manifestam de diferentes modos (SEDUC/RS, 2012, p. 6).

Assim, construir saber implica dar/ouvir a voz daquele sujeito que está envolvido no processo de construção do saber, ou seja, o professor, o aluno e todos quantos estão ao seu redor. Essa construção não é individual; por se tratar de um saber sempre em relação, é oportuno que o processo esteja em constante movimento dialético da leitura e da releitura de mundo proposta sejam elas políticas, econômicas, ambientais, antropológicas ou éticas. Assim, se constitui o processo permanente de construção dos saberes, na relação intersubjetiva de uma linguagem comunicativa que considere o professor e o aluno como protagonista de seu saber.

Nesse intuito, surge a necessidade de uma metodologia específica, que considere as fases do desenvolvimento humano e o processo de iniciação científica em andamento do aluno do Ensino Médio que está se constituindo enquanto sujeito pesquisador. É tirá-lo da passividade do “assistir” aula e o colocar em lugar de evidência: na pesquisa. A metodologia empregada requer, antes de mais nada, situações problematizadoras que coloquem o aluno em confronto com o saber construído, evidenciando nele, uma construção provisória do saber e não um dogma.

Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais (SEDUC/RS, 2012, p. 11).

É importante observar que essa possibilidade está inserida na proposta do Seminário Integrado em interlocução com as diferentes áreas do conhecimento. Assim, não cabe apenas ao professor do Seminário Integrado o desenvolvimento da mediação dos saberes, e sim, de todos aqueles que contribuem para o desenvolvimento do processo

de aprendizagem do aluno. Aquém dessa premissa, entende-se aqui, a pesquisa como uma proposta coletiva de mediação e autoria.

A proposição da elaboração de um projeto vivencial consiste em planejar a investigação considerando, metodologicamente e epistemologicamente, os saberes constituintes do sujeito, mas que diante da possível má compreensão da proposta, o projeto de pesquisa pode representar. Diante da má compreensão dessa proposta, o projeto de pesquisa representa uma padronização estilizada das formas de pensar e de interagir com o saber escolar – retroagindo ao modelo anterior, qualificado aqui, como representante da pedagogia cartesiana do ensinar e do aprender.

Nesse sentido, os conhecimentos existentes quando tratados de modo isolado, sejam eles originários quer da cultura local, quer de cada uma das áreas do conhecimento ou componentes curriculares, mesmo sendo valorosos, são sempre insuficientes e incompletos para explicar os fenômenos da existência humana (SEDUC/RS, 2012, p. 6).

A partir da orientação e mediação da formulação do Projeto Vivencial, busca-se a intervenção e apropriação da realidade, lematizando-a, problematizando-a, discutindo sua pertinência para o saber escolar, bem como sua contribuição para a sociedade, objetivando ações que façam o aluno intervir e se apropriar na realidade em questão, bem como fundamentando-a, a partir da elucidação de saberes críticos. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida a partir do Projeto Vivencial, apodera o aluno para intervir e se apropriar da realidade enquanto domínio de saber. Sua ação se orienta por uma metodologia instrumental e autoral, bem como, quando a partir de sua intervenção traz elementos dialéticos e antagônicos para discussão.

Esse movimento produz uma nova forma de ver e pensar a realidade em que se está inserido, ou seja, além de exercer sua autonomia diante do vivencial, surge a responsabilidade ética como orientadora de suas ações. Pode-se assim dizer que, através da responsabilidade ética e o exercício da cidadania, se constroem o protagonismo do aluno, do professor e da escola.

As diretrizes que resultam da produção do conhecimento, não entendidas enquanto resultado final, mas enquanto processo de construção de saberes provisórios, indicam, como já dito, posicionamentos éticos, ou seja, consciência da amplitude da liberdade de escolha em relação à um projeto de vida e de sociedade. Assim, podemos dizer que, o ensino e a pesquisa caracterizaram os caminhos e descaminhos do aluno enquanto sujeito aprendiz e que, se concretiza efetivamente a coerência praxiológica entre a escola e seu contexto.

Assim, o Seminário Integrado, como componente da Parte Diversificada, tem a pesquisa como mola propulsora de seu desenvolvimento. A mesma busca, como já elencado, a construção de novos conhecimentos, formação de sujeitos pesquisadores, intervenção e apropriação da realidade, responsabilidade ética e exercício da autonomia e o desenvolvimento de um projeto de vida e de sociedade.

A Interdisciplinaridade como prática de ação na Pesquisa

Diante da proposta de desenvolvimento metodológico e epistemológico da pesquisa no Ensino Médio Politécnico, mediado pelo Seminário Integrado enquanto parte diversificada, a interdisciplinaridade é evidenciada enquanto prática de ação, seja discente ou docente. Dessa forma, a concepção pedagógica escolar considera as práticas e ações sociais dos sujeitos escolares, fundamentando-se em teorias que assumem a educação como um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. Assume-se que, na relação das práticas e ações sociais com as teorias que as constituem e fundamentam, surgem as representações que vão substanciar os sujeitos em seu desenvolvimento enquanto cidadão.

A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises,

de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Essa abordagem só é possível quando ocorre permanente práxis pedagógica que busca, em última instância, a transformação social. Assim, é proposta do processo interdisciplinar evidenciar na inter-relação entre os conteúdos disciplinares, o objetivo de desenvolver ações contributivas no sentido de transformar a realidade, a si e ao mundo.

Além de objetivar a transformação social, essa compreensão de interdisciplinaridade nos leva ao intento de ampliar a visão de totalidade, ou seja, perceber de que há redes de significados que compõe o processo de ensino, aqui considerado como um saber socialmente válido. Diante da visão de totalidade, surge o questionamento do modelo de ensino fragmentado que, sustentado pela concepção moderna de racionalidade instrumental, se opõe à concepção interdisciplinar.

Segundo VASCONCELLOS (2000, p. 78),

A única via que pode recuperar o sentido do conhecimento e da escola é a da totalidade, à medida que a escola não se limita a ser simples transmissora de determinados conteúdos culturais, mas se abre à concretude da existência, em todas as suas dimensões.

E ainda

Desse modo, o conhecimento oriundo da cultura do aluno e o conhecimento decorrente das elaborações históricas de cada componente curricular necessitam ser colocados em comunicação, procurando uni-los e, em uma ação interdisciplinar, estabelecer suas relações religando os diferentes campos do conhecimento, de tal modo que se perceba, através de uma visão de totalidade, o sentido dos fenômenos que nos cercam (SEDUC/RS, 2012, p. 6).

A partir desse viés, é indispensável pensar a cultura do aluno e suas elaborações sociais historicamente construídas como elementos de Interdisciplinaridade. Discutir estas categorias, previamente inseridas na

proposta pedagógica das áreas do conhecimento e na parte diversificada, elimina a concepção de um currículo sem sentido.

Analisar as diferentes juventudes presente na escola de Ensino Médio compreende pensa-las na relação complexa de ser protagonistas de sua história ou da alienação diante das instituições sociais e suas ideologias. Nesse conflito hermenêutico, significar o papel do aluno no processo cultural, bem como sua atuação diante do mesmo enquanto sujeito questionador, é rediscutir os processos constituintes dos saberes e fazeres escolares. Inserido nessa intencionalidade, é desafio do professor em sua ação pedagógica, inserir o aluno como agente de sua própria transformação, mesmo que para isso, seja necessária a construção de uma teia complexa de saberes que o vão garantir o apodera mento do aluno diante dos desafios de seu cotidiano.

Soma-se nesse processo de constituição do protagonismo juvenil enquanto elemento de interdisciplinaridade, as elaborações históricas da construção de sua racionalidade. Evidenciando os elementos pedagógicos até então constituídos enquanto saber escolar, observa-se que a escola enquanto instituição social representa um conjunto de intencionalidades abstratas conhecidas como ideologia. Há que se dizer de que, o aluno inserido nessa ótica representa o *fócus* central desse processo. Assim, partindo do pressuposto disciplinar, verifica-se que a elaboração histórica do saber do aluno não faz presença nos planos de trabalho dos professores. Essa concepção discursiva e elemento de práxis do fazer pedagógico, após mobilizar-se, seja pela ação do sujeito ou pelos processos pedagógicos aos quais se está inserido e, diante da complexidade do cotidiano, somado ao elemento cultural do aluno, tem-se como resultado a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade - é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversa lizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carregado de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (SEDUC/RS, 2012, p. 10).

Assim, interdisciplinaridade é a ligação entre as diferentes áreas do conhecimento. Essa ligação só adquire sentido quando se encontra envolvida nos processos de atualização do conhecimento. A pesquisa, mediada por uma metodologia interdisciplinar de descoberta e análise do não sabido, se faz enquanto caminho interdisciplinar. Verifica-se, porém, que não é apenas na ligação entre áreas de saber que acontece a interdisciplinaridade. Efetivamente, é na transversalidade das diferentes concepções e na investigação de um objeto efetivo de saber que se alcança a concretude da ação interdisciplinar.

[...] essa articulação interdisciplinar, promovida por um aprendizado com contexto, não deve ser vista como um produto suplementar a ser oferecido eventualmente se der tempo, porque sem ela o conhecimento desenvolvido pelo aluno estará fragmentado e será ineficaz (BRASIL, 2002, p. 31).

A articulação interdisciplinar oferece ao aluno a visão de totalidade, ou seja, a visão global, pois desfaz a compreensão dada anteriormente pela racionalidade puramente instrumental. Dessa forma, ele percebe que os fenômenos que o cercam, tais como o político, econômico, ambiental, antropológico e social, estão intrinsecamente relacionados e que implicam necessariamente na forma como o mesmo age e interage diante do mundo e de si mesmo.

Assim, a pesquisa interdisciplinar busca efetivar a ligação entre as diferentes áreas do saber, primando pela discussão da cultura do aluno bem como suas elaborações históricas, oferecendo a ele uma visão de totalidade que permita identificar os fenômenos sociais que o cercam.

O GT Seminário Integrado como proposta de protagonismo docente e construção coletiva de saberes.

Inserido na proposta de contribuir com o desenvolvimento do Ensino Médio Politécnico, em específico, no que diz respeito ao elemento integrador das áreas do conhecimento, presente na parte diversificada e

denominado de Seminário Integrado, foi que o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, aqui intitulado como “Macromissioneiro”, buscou alocar em sua dinâmica um Grupo de Trabalho (GT) que desse conta de discutir o Seminário Integrado, com ênfase ao trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Este programa constitui-se em mais um espaço de formação continuada em serviço do profissional, trabalhador em educação, que em virtude das atuais circunstâncias não pode mais conceber-se formado, dadas as exigências de uma realidade econômica, política e social em constante transformação e marcada por significativa e constante evolução na produção do conhecimento.

O GT Seminário Integrado insere-se na proposta do Programa Macromissioneiro, buscando desenvolver uma metodologia de trabalho, bem como fundamentado na pedagogia crítica, alicerçar a efetivação do direito universal à educação com qualidade científica e social, produzindo reflexões sobre as práticas dos profissionais envolvidos no GT Seminário Integrado, com vistas à pesquisa e a interdisciplinaridade dos saberes e do fazer pedagógico.

O GT Seminário Integrado, através de sua abordagem, tem a função de efetivar o protagonismo dos professores, sua interlocução entre os objetivos do Seminário Integrado, Identidade Docente e Saberes Interdisciplinares, instigando a interlocução e a troca em um diálogo efetivo sobre as experiências de investigação-ação, buscando, de forma coletiva, possíveis soluções para as situações-problemas diagnosticadas.

[...] o protagonismo não é exclusivamente do educando, mas também do educador que busca ir além da realidade imediatamente percebida e lança-se como investigador, conhecendo o que o educando já sabe, buscando compreender o contexto e a situação cultural em que o educando está inserido, planejando assim o trabalho pedagógico de modo a que ele próprio seja sujeito e não objeto da história (SEDUC/RS, 2012, p. 7).

Para tanto, é necessário repensar a formação docente em sua complexidade. Diante dessa premissa, o GT Seminário Integrado constitui um espaço de reflexão e relatos de biografias profissionais, bem como o trabalho desenvolvido no espaço escolar. É um espaço de produção coletiva de saberes, inclinado para à convergência do aperfeiçoamento profissional. Através do GT Seminário Integrado, os professores pensam e reinventam sua práxis pedagógica.

Pensar e repensar o discurso e a prática, individual ou coletivamente, nos relatos em grupos da biografia profissional de cada professor, num movimento cooperativo, de coresponsabilidade e negociação, poderá levar à convergência para o aperfeiçoamento profissional e, em última análise, para a construção da escola pretendida. Os professores com essas novas atitudes são promotores e partícipes de escolas que se reconhecem como espaços de formação profissional ininterrupta. Essas escolas estão reinventando o ensino médio e a educação básica no Brasil (BRASIL, 2002, p. 144).

Assim, ao pensar a pesquisa introduzida nessa perspectiva, o repensar discursivo se assenta na possibilidade de entender de que forma as áreas do conhecimento convergem para a pesquisa como possibilidade de aprofundamento do saber socialmente construído. Esse apontamento alarga a concepção de que o saber a ser ensinado é apenas discursivo, mas que se faz vivo se inserido na proposição do espaço do aluno enquanto construção social.

Por outro lado, também é necessário que, diante dos desafios do fazer pesquisa, consoante com a proposta do GT Seminário Integrado, se discuta a epistemologia dos saberes docentes. É nessa premissa que se insere o protagonismo docente, onde, juntamente com o processo de mediação da construção da pesquisa no Ensino Médio Politécnico, o mesmo permita a mobilidade de seus saberes de formação. No intuito da não mobilização dos saberes de formação, a mediação poderá ser um processo puramente metodológico, abarcando a métrica formal metodológica do cientificismo acadêmico entendido como essencialmente instrumental.

Assim, o GT Seminário Integrado se propôs discutir a pesquisa no Ensino Médio Politécnico, buscando produzir um entendimento a partir da concepção da mesma enquanto trabalho educativo. Não obstante da importância de um parâmetro regimental normativo, mas visualizá-la além dessa intenção.

Buscou-se então, compreender a pesquisa-ação como possibilidade metodológica para a construção dessa proposta. Pois entende-se que a pesquisa-ação se difere da puramente científica pois tem caráter inovador, contínuo, proativo, participativo, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada etc. Importante observar que todas essas categorias carregam em si premissas básicas de construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, pensar a pesquisa-ação enquanto metodologia proposta à pesquisa no Ensino Médio Politécnico, não se trata de pensar pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Assim, quando inicia a implementação do Ensino Médio Politécnico aos poucos cada escola desenvolve um método da pesquisa científica mais simplificado e adaptado ao Ensino Médio. Baseado nas referências acadêmicas esse processo de iniciação científica ainda carece de uma construção metodológica específica, mas é inegável os avanços na pesquisa já realizado desde o ano de 2012. Afinal, entendemos que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar, conforme afirma Ribeiro da Silva (2013, p. 75). Por outro lado, observa-se também que há determinada inclinação epistêmica na formação docente ao pensar a universidade enquanto espaço da ciência pura. Diante dessa premissa, questiona-se o modelo de formação docente implantado nas Universidades e centros de formação, que visam fragmentar a pesquisa da dimensão social. Conforme Freire,

Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é o tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 19).

A convergência da formação acadêmica, pensada no âmbito do fazer pedagógico docente se apresenta como já exposto anteriormente, diante do desafio da pesquisa enquanto interdisciplinar e, como proposição da produção de conhecimento coletiva. Assim, é necessário inserir no desenvolvimento do pensar e fazer pesquisa a responsabilidade do saber bem como a horizontalidade da mediação.

Quando no pensar e fazer pesquisa a partir da responsabilidade do saber, discute-se a inserção das propostas educacionais a partir de cenários de constantes mudanças, sejam elas qualitativas ou quantitativas. Portanto, a responsabilidade do saber significa em outras palavras, a verdadeira eficiência na percepção dessas mudanças e que, para tanto, é necessário a elaboração de outras maneiras de realizar pesquisas. O saber pode ser mobilizado e, portanto, mesmo sem perder o foco de sua epistemologia, o conhecimento precisa ser reorganizado para que se possa discutir sua melhor aplicabilidade considerando as condições históricas que se está inserido.

Quando se trata da horizontalidade da mediação, visualiza-se a verticalidade do paradigma moderno caracterizado pela fecundidade intelectual própria e que por isso pode se tornar infecundo, devido à sua concepção racionalista e positivista, busca-se passar de um modelo de professor fechado em si mesmo, para um modelo aberto ao mundo como possibilidade.

Um tipo de aprendizagem que envolve colaboração e autonomia, reunidas de maneira inextricável, e cria o papel do professor mediador, que se assemelha ao papel de um formador de professores, o qual auxilia o interagente (SALOMÃO, 2007, p. 17).

Assim, a proposta de pesquisa discutida nessa abordagem reflexiva está alicerçada no desenvolvimento de uma formação em construção. Em contrapartida, se entende que uma nova metodologia para pesquisa no Ensino Médio Politécnico, situada a partir do nível de desenvolvimento e ao mesmo tempo, inserida nas preocupações do cotidiano, assume os saberes profissionais dos docentes como ponto de partida. Saberes que não teriam sentido sem levar em conta os estudantes, seus saberes e suas realidades. Como se trata de um processo essa metodologia está em elaboração enquanto mediação e construção coletiva de todos esses atores e não, puramente, em seus aspectos métricos avaliativos.

Concluindo, percebe-se, porém, que o GT Seminário Integrado busca em todas as suas etapas contribuir com o desenvolvimento de uma releitura da realidade onde se inserem os profissionais que dele participam. Também é premissa a construção coletiva dos saberes, oriundos do encontro, discussão e produção do conhecimento, diálogo e conflitos de saberes para criar e fortalecer a atitude investigativa do professor da Educação Básica de maneira que se perceba e se fortaleça como pesquisador. Assim, a temática da pesquisa tem perpassado todas as discussões do GT Seminário Integrado, buscando corroborar no intuito de aproximar a metodologia da pesquisa com os pressupostos epistemológicos do Seminário Integrado que objetivam promover a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem estudante e estão diretamente relacionados à formação integral do ser humano e a consequente construção da sua cidadania.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática Educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO DA SILVA, Mônica. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN (p.65-79). In: AZEVEDO, José Clóvis, REIS, Jonas Tacísio (Org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1.ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos nas práticas dos interagentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *campus* de São José do Rio Preto, 2007.

SANTOMÉ, J Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEDUC/RS – Secretaria de Educação do Estado do RS. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. 2012. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, Celso. Santos. A construção do conhecimento em sala de aula. 11 ed. São Paulo: Liberdade, 2000a. (Cadernos pedagógicos do Liberdade 2)

Seminário Integrado: espaço que integra as áreas do conhecimento e contempla a pesquisa como possibilidade de construção coletiva e criativa da aprendizagem

Carmelí Maria Escher²

Simone Elenise Auth³

Introdução

No ano de 2012 ocorreu no Estado do Rio Grande do Sul a reestruturação do Ensino Médio, que passou a ser denominado Ensino Médio Politécnico, porque visa a contemplar o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; e articular as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões da ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

² Carmelí Maria Escher. Pós-Graduação em Interdisciplinaridade, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: carmeliescher@gmail.com.

³ Simone Elenise Auth. Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena/São José do Inhacorá. E-mail: siauth.siauth@gmail.com.

Esta nova organização curricular apresenta um elemento até então desconhecido da comunidade educativa, chamado de Seminário Integrado.

O Seminário Integrado caracteriza-se por desenvolver o papel de integração das áreas do conhecimento a partir da realização e socialização de pesquisas produzidas pelos educandos mediante os passos da metodologia científica.

Para oferecer um espaço de maior compreensão dos objetivos do Seminário Integrado e troca de experiências, os educadores que coordenam este trabalho nas escolas participam de encontros de Formação Continuada, intitulada de Grupo de Trabalho (GT), sob a responsabilidade das instituições de Ensino Superior que integram o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

O programa tem como princípio norteador fortalecer o protagonismo dos professores da Educação Básica, oportunizando relacionar teoria e prática, compreender a dialética todo-parte, a metodologia da pesquisa-ação, a conectividade entre local e global e a interlocução entre todos os profissionais, trabalhadores em educação, no que diz respeito às questões de relevância social e o diálogo do saber popular com o saber científico, bem como a avaliação emancipatória.

Com vistas a atender ao que está proposto na organização curricular do Ensino Médio Politécnico, a Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena do município de São José

do Inhacorá estruturou uma proposta de trabalho enfatizando o protagonismo dos alunos frente à construção do conhecimento mediante atividades diversas que desenvolvem o pensar crítico e a competência relacional, bem como a construção coletiva do conhecimento. O grau de complexidade das atividades vai sendo aprofundado gradativamente no transcorrer dos três anos.

Desenvolvimento

O Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, preocupada com os altos índices de evasão e reprovação dos educandos do Ensino Médio propôs no ano de 2011 um movimento significativo envolvendo toda a comunidade escolar gaúcha através de conferências escolares, municipais, regionais, inter-regionais e estadual com o intuito de discutir as finalidades da Educação Básica, no que se refere ao Ensino Médio e, através de uma reestruturação do tempo, da metodologia e do processo avaliativo, objetivou melhorar a qualidade de ensino e retirar o Estado de uma posição desconfortável de destaque negativo nos resultados avaliativos. A proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, prevê estabelecer “um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã”. (SEDUC/RS, 2011).

Os jovens imersos na sociedade do conhecimento, marcada pelo avanço acelerado da tecnologia não veem significado na escola, pois a estrutura organizacional e a metodologia empregada, baseada basicamente na aula expositiva, colocando o educando em uma condição passiva no processo, não desperta a atenção e o interesse. Neste sentido, Azevedo e Reis (2014, p. 27) afirmam que “a ausência de uma organização curricular flexível e dialógica e do real enlace teórico e prático no trabalho com os conteúdos dá base às resistências discentes ao mundo escolar”.

A escola enraizada no modelo cartesiano de educação, com base na transmissão de uma listagem de conteúdos pré-estabelecidos e presentes nos livros didáticos e que muitas vezes não contempla a realidade do aluno, seus interesses e necessidades, acaba por não cumprir sua função primeira que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. Lei n. 9.394/96) caracteriza-se pela “formação integral do ser humano”.

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 5º apontam que:

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

A proposta do Ensino Médio Politécnico veio para proporcionar outra dinâmica educativa na etapa final da Educação Básica, apostando numa metodologia baseada na pesquisa para compreender a realidade e promover sentido aos conteúdos estudados.

Conforme Azevedo e Reis,

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politécnica como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do

trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35).

Neste sentido, há um espaço reservado na parte diversificada do currículo, chamado de Seminário Integrado, que se caracteriza por ser um elemento integrador das áreas do conhecimento, em que os educandos planejam e executam projetos vivenciais com o intuito de desenvolver autonomia intelectual e reconhecer a aplicabilidade real dos conhecimentos escolares.

A proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 aponta que:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (SEDUC/RS, 2011).

A Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena, antes mesmo da reestruturação do Ensino Médio, já contemplava em sua proposta pedagógica a metodologia da pesquisa e a reflexão sobre o sentido ontológico do trabalho em decorrência da análise da realidade local que apresenta uma forte cultura empregatícia. É comum os filhos, desde a mais tenra idade ouvir de seus pais que estudem para que, quando adultos, tenham um bom emprego. Esta cultura é muitas vezes reforçada pela escola, quando os profissionais da educação também se valem do argumento da importância do estudo para obter sucesso num bom emprego. A comunidade toda reivindica junto ao Poder Público Municipal a busca pela instalação de fábricas de fora do município para empregar os munícipes. Azevedo e Reis (2013, p. 31) afirmam que “a escola deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física”.

A escola, buscando reverter esta situação e desconstruir a visão equivocada de trabalho, reconheceu a importância de possibilitar aos educandos situações de aprendizagem que possam fazê-los refletir sobre as relações de poder, promovendo o desenvolvimento de habilidades para transformá-los em donos dos seus próprios empreendimentos e possivelmente poder ofertar trabalho para outras pessoas.

Para tanto, sua missão visa a oferecer uma educação de qualidade, através de uma pedagogia inovadora, buscando desenvolver a autonomia, o espírito empreendedor e de liderança para colaborar no crescimento e progresso da comunidade e região, de maneira crítica e responsável.

A visão da escola é determinada pelo propósito de ser reconhecida como um espaço que promove qualidade de vida e busca empreender para progredir.

Os valores que permeiam as relações de convivência referem-se à liderança, empreendedorismo, autonomia, autoconfiança, ética e humanismo.

A escola tem sua proposta pedagógica operacionalizada através de um projeto anual intitulado "Escola: compromisso com a vida" que se apresenta desdobrado em cinco eixos temáticos: convívio familiar, escolar e social - somos quem podemos/devemos ser e os sonhos que ousamos ter; a leitura abrindo horizontes para a vida - leio porque quero, porque gosto, porque é preciso para a construção de conhecimentos; raciocínio lógico - pré-requisito para a interpretação e solução dos problemas; sustentabilidade - crescimento econômico e preservação ambiental; e espírito empreendedor: caminho para a igualdade social.

No ano de 2008, a escola lançava-se às primeiras experiências de elaboração de projetos de pesquisa no Ensino Médio com o objetivo de promover a construção coletiva do conhecimento pelos educandos. Para a socialização dos projetos criou-se o Seminário escolar: "Tempo de ensinar, atitude de aprender", sob a coordenação de alguns professores que se sentiram desafiados a novas experiências em prol da melhoria da aprendizagem dos educandos. Mesmo ocorrendo de forma simplificada os resultados eram significativos, pois os alunos desenvolviam e aprimoravam habilidades voltadas à análise e síntese, expressão oral, desenvoltura na apresentação em público pela superação do medo,

da ansiedade e da timidez, uso pedagógico dos recursos tecnológicos, trabalho em equipe e cooperação. Habilidades que colaboram para a formação integral dos educandos e estimulam a formação de verdadeiros cidadãos, competentes para atuar com eficiência e eficácia num contexto cada vez mais exigente.

Quando da implantação do Ensino Médio Politécnico, no ano de 2012, os professores da escola acolheram sensivelmente a proposta, pois a mesma veio de encontro à caminhada já iniciada, na medida em que a centralidade da pesquisa na construção do conhecimento está conectada com o mundo do trabalho e se institui como estratégia pedagógica individual e coletiva que permite ao aluno pesquisador criar e questionar o mundo. A escola precisou adequar-se de forma a contemplar os passos da metodologia científica e buscou aprofundar os demais elementos fundantes da proposta, relacionados à superação da fragmentação do conhecimento humano.

Nesta perspectiva, o currículo escolar compreende as diversas áreas do conhecimento como um conjunto de elementos da ciência disponíveis para responder as indagações e dúvidas presentes no universo de nossos educandos e que desencadeia a construção do conhecimento, de maneira a promover a aprendizagem de forma interdisciplinar.

Segundo Santomé,

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

O Seminário Integrado assume, mediante a pesquisa, papel importante na promoção da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares das áreas do conhecimento e entre as diversas áreas, ao mesmo tempo em que promove a conexão dos conhecimentos científicos com a realidade.

O espaço-tempo do Seminário Integrado na Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena está estruturado em três períodos semanais de sessenta minutos no transcorrer dos três anos. Os projetos vivenciais decorrem do projeto "Escola: compromisso com a vida" e estão voltados no 1º Ano à qualidade de vida, no 2º ano aos problemas sociais percebidos no município e no 3º ano ao empreendedorismo.

No 1º ano, primeiramente, a professora apresenta os passos da metodologia científica e os educandos, em conjunto e orientados pela professora, elaboram de forma concomitante um projeto de pesquisa. Na sequência ocorre a elaboração do Projeto de Pesquisa em equipes, preferencialmente de três alunos, com os temas relacionados à qualidade de vida. A metodologia contempla pesquisa de campo e bibliográfica com análise e tratamento de dados. Os alunos elaboram relatório e a socialização se dá no Seminário Escolar: Tempo de ensinar, atitude de aprender.

O referido seminário envolve todos os alunos do Ensino Médio e há participação dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental das escolas da rede estadual e municipal do município e convite às autoridades locais e regionais e toda a comunidade escolar.

No segundo semestre são realizadas reflexões acerca do sentido histórico e ontológico do trabalho, busca-se através de dinâmicas variadas aprimorar a capacidade de comunicação e a habilidade de trabalhar em equipe para potencializar a aprendizagem de todos, bem como incentiva-se o uso de ferramentas tecnológicas e aplicativos como recursos de aprendizagem.

No 2º ano ocorre a elaboração dos Projetos de Pesquisa em equipes de três integrantes, mediante metodologia de pesquisa de campo e bibliográfica com análise e tratamento de dados e pesquisa-ação a partir da problemática inicial levantada através de uma expedição investigativa realizada pelos alunos nas ruas do perímetro urbano do município. A ação a partir da pesquisa caracteriza-se por uma intervenção prática dos alunos que busque colaborar para amenizar, modificar a realidade inicialmente constatada. Em seguida ocorre a elaboração de relatório e a socialização dos resultados no Seminário Escolar.

A expedição investigativa é um recurso metodológico que parte do princípio que lugares e acontecimentos atravessam a vida das pessoas e as afetam com diferentes graus de intensidade, produzindo mudanças no modo de ver e de viver. Permite que crianças, adolescentes e educadores estabeleçam novas relações com seu entorno, além de compreender e construir projetos de vida e de pertencimento (FUNDAÇÃO SICREDI, 2008, p. 40).

No 2º semestre os alunos do 2º ano são convocados à produção de um Memorial Descritivo com o propósito de analisar a trajetória pessoal e escolar de cada um, visualizando o seu futuro profissional, bem como reconhecer e destacar os seus dons para refletir sobre o papel do cidadão na evolução da humanidade. Em seguida há a experiência de elaboração individual de um Projeto de Pesquisa que é socializado na própria sala de aula.

No 3º ano ocorre novamente a elaboração do Projeto de Pesquisa em equipes de três alunos, mediante metodologia de pesquisa de campo e bibliográfica com análise e tratamento de dados e posterior elaboração de um artigo a partir do Relatório da Pesquisa. A socialização dos resultados dá-se igualmente no Seminário Escolar. Buscar-se-á nos próximos anos, a possibilidade de apresentar e publicizar estes artigos em eventos promovidos pelas Instituições de Ensino Superior da região.

Durante o 3º ano os alunos também realizam experiências empreendedoras através da criação de uma empresa. Momento em que aprendem questões relacionadas ao funcionamento, estratégias de marketing, mercado, investimentos e custo-benefício do produto comercializado.

É importante ressaltar que nos três anos, nas aulas de Seminário Integrado, são usadas técnicas e estratégias variadas para despertar a atenção e o interesse dos educandos. Textos sugestivos, vídeos, músicas, uso da tecnologia, bem como a produção de vídeos, paródias e a teatralização são alguns dos dispositivos pedagógicos utilizados para provocar o encantamento.

Talvez hoje, mais do que nunca, seja o momento de se repensar a educação pelo viés da criatividade. Com a evolução das

sociedades e a vida moderna mediada por todo um aparato tecnológico e de ferramentas de comunicação, as pessoas estão mais instrumentalizadas e a informação encontra-se por toda parte, ilimitada, acessível, veloz, dinâmica, fragmentada. São múltiplas e novas as possibilidades de interação entre o homem e o meio (incluindo-se aqui relações interpessoais e com objetos de toda ordem). Tudo isso instiga um ser humano mais criativo e, portanto, mais crítico (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 25).

A avaliação ocorre em uma perspectiva emancipatória e prevê o acompanhamento do educando durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Contempla a autoavaliação para que o educando tenha a compreensão da sua responsabilidade frente a própria aprendizagem e o educador possa analisar a sua atuação e redimensionar a prática.

Considerações finais

A essência didático-pedagógica presente no currículo do Ensino Médio Politécnico, implementado na Rede Estadual do Rio Grande do Sul no ano de 2012 e que enfatiza o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, já faz parte dos propósitos educacionais da Escola Estadual de Ensino Médio Madre Madalena desde o ano de 2008.

A inclusão do Seminário Integrado no Currículo Escolar do Ensino Médio Politécnico trouxe significativos avanços nas produções escritas dos educandos e na sua capacidade argumentativa, pois instiga a participação ativa em sala de aula e potencializa a autonomia na busca pelo conhecimento.

A interação dos educandos mediante o trabalho em equipe proporciona maior aprendizagem e colabora na formação humana integral quando apresenta a necessidade de respeitar as limitações dos colegas e colocar as suas potencialidades a serviço do crescimento de todos, visto que no processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é evidente, pois é através dela que o conhecimento vai se construindo.

As experiências de cooperação remetem ao fortalecimento de relações pautadas na igualdade de direitos, de justiça social, de fomento à formação da cidadania e de preparo para atuar positivamente no atual contexto do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a atitude de busca pelo conhecimento cria condições favoráveis para prosseguir em estudos posteriores.

As estratégias e recursos utilizados para a condução das atividades no espaço-tempo do Seminário Integrado servem de estímulo e despertam o interesse dos educandos, pois a aprendizagem ocorre quando o tema, o conteúdo, o objeto de estudo está de alguma forma ligado a um desafio, uma motivação ou quando está clara a sua importância e aplicação real.

A relação de confiança estabelecida entre educador e educandos ao entender que estamos todos na condição de aprendizes também favorece a um clima de respeito entre ambos.

Apesar dos significativos avanços, temos ainda uma série de desafios a serem superados. A dificuldade na realização do planejamento coletivo compromete o trabalho interdisciplinar e o processo de avaliação emancipatória. O ideal ainda é uma utopia e não depende somente do empenho e comprometimento dos educadores e da comunidade escolar. Decorre diretamente do tempo que estes profissionais estão na escola, pois a maioria trabalha em várias escolas, o que impossibilita reunir todos, até mesmo por área do conhecimento, em um mesmo momento em períodos semanais ou quinzenais.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santilhana: Moderna, 2014.

_____. **Reestruturação do ensino Médio – pressupostos teóricos e desafios da prática**. Porto Alegre: Fundação Santilhana, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria da educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro**

de 2012-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio. Disponível em: <http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf>.

Acesso em: 08 set. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**

9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2014.

FUNDAÇÃO SICREDI. Programa A União faz a Vida. **Vivenciando Trajetórias Cooperativas.** Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008.

HAETINGER, Max Günther; HAETINGER, Daniela. **Aprendizagem Criativa. Educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEDUC/RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10 set. 2014.

Seminário integrado: uma experiência vivenciada

Clessi Damke Berwaldt⁴

Cleria Berres Hartmann⁵

Daniele Schmatz⁶

Elisete Mielke⁷

Ione Rita Scheuer Werle⁸

Rosângela Rosanelli⁹

A formação continuada é umas das formas de aperfeiçoamento da educação brasileira. Tendo em vista a qualidade na educação, os professores estaduais e municipais têm em sua programação de estudos o Programa Macromissionário, que visa a uma perspectiva de otimização de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formação de profissionais.

Ao parar para refletir sobre a educação, pode-se afirmar que, após muitos anos, a formação volta a se fazer presente e instiga a todos os profissionais a buscar o aperfeiçoamento. Com a implantação do Ensino

⁴ Prof.^a Clessi Damke Berwaldt – Pós-graduada em Pedagogia Gestora.

⁵ Prof.^a Cleria Berres Hartmann – Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

⁶ Prof.^a Daniele Schmatz – Licenciatura em Espanhol e Literatura da Língua Espanhola.

⁷ Prof.^a Elisete Mielke – Licenciatura em Português e Literatura Brasileira.

⁸ Prof.^a Ione Rita Scheuer Werle – Pós-graduada em Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Ciências no Processo Educativo.

⁹ Prof.^a Rosângela Rosanelli – Pós-graduada em Interdisciplinaridade. Escola Estadual de Ed. Básica Prof. Francisco José Damke.

Médio Politécnico, os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul foram desafiados a buscar a inovação do ato de ensinar e aprender.

Há bem pouco tempo, o professor, nas escolas, era visto como um conhecedor de saberes distintos, específicos e transmitia seus conhecimentos. Hoje, reconhece-se que esse mesmo professor passou a ser um mediador de conhecimentos, indicando caminhos e aperfeiçoando informações para transformá-las em saberes, além de, ele mesmo, superar antigas formas de ensinagem.

A maioria dos educadores sabe da necessidade de mudanças, pois a prática pedagógica já não mais surte o efeito esperado, ou seja, os alunos demonstram pouco interesse em estar na escola. Deixam a desejar na sociedade em que vivem.

Uma mudança de paradigma não se faz de um dia para outro, por isso, até hoje persistem aqueles que não acreditam nas propostas de mudança, têm dificuldade de sair de sua rotina.

Por outro lado, há os que aderem às possibilidades de melhoria da educação pública, e acreditam nelas, encantam seus alunos, o que faz com que eles se percebam como sujeitos ativos de uma nova era de educação.

Referindo-se à educação como processo, pode-se citar a importante obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, na qual afirma: “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 34). Nessa obra ele já mostra que a educação necessita de mudanças, pois os alunos são outros e na escola continua-se a ensinar como no século passado, quando os estudantes eram meros ouvintes de seus mestres, sem que fosse permitida qualquer interferência.

Urge um ensino libertador como menciona Paulo Freire (1987, p. 78) em seu livro, já citado: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”. É dessa prática que as escolas estão necessitadas, porque o ‘silêncio’ do aluno em aula não representa mais aprendizagem, interesse. É preciso refletir, levar em consideração que a aprendizagem dos educandos é ferramenta fundamental para a sua emancipação, com a intenção de promover uma formação humana integral de qualidade.

É necessário lembrar que estes jovens que estão nas escolas precisam do apoio dos pais e professores para que possam se reconhecer como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridos, percebendo-se como seres humanos 'do agora', não apenas como espectadores de um futuro. Garantir com isso uma qualidade social para todos, instintivamente, como diz na Constituição Federal de 1988, quando faz referência ao direito à educação no artigo 205 que é uma das metas dessa nova forma de ensinar e aprender.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A reestruturação curricular do Ensino Médio vem com a intenção de modificar a caminhada do professor em sua prática teórica e metodológica. Teoria e metodologia reconhecem-se intimamente, ambas buscam um resultado que seja promissor. E volta-se aqui a algumas ideias freireanas, ao afirmar que: "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem a teoria vira 'ativismo'. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (Freire, 1987, p. 22).

Essa realidade se faz presente na prática das aulas de Seminário Integrado, quando alunos e professores, juntos, a todo o momento são conduzidos a buscar a teoria e a prática na ação de projetos de pesquisa, em vista do trabalho como princípio educativo. Entendendo que práxis é quando a teoria passa a fazer parte da experiência vivida, é nessa situação que o processo se completa.

Ressalta-se que esse princípio não pode ser visto como um preparo para uma mão de obra barata, mas para uma melhor inserção na sociedade em que esses educandos vivem, o que é enfatizado no processo de elaboração projetos de pesquisa em Seminário Integrado, pois são acompanhados pelos professores nas quatro áreas do conhecimento, problematizados a partir da realidade em que a escola está inserida, agregados aos campos de conceitos das áreas específicas.

Para que essa realidade pudesse ser efetivada, muitas formações tornaram-se realidade nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, bem como a disponibilidade dos profissionais para abertura de mudanças tão drásticas instituídas. Pode-se dizer que não se chegou ao ideal, esse é praticamente impossível, mas o movimento nas escolas aconteceu e, acredita-se, para melhor. Parafraseando Paulo Freire, quando diz que se está no mundo para transformá-lo e não apenas para adaptar-se a ele, são os alunos que ao final de cada projeto deixam claro a todos que as mudanças trouxeram benefícios, pois eles são autores e coautores desse processo.

A mudança da prática nas escolas vem acontecendo desde a implantação do Ensino Médio Politécnico com a reestruturação curricular e os fazeres pedagógicos diferenciados. As formações vêm contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas no cotidiano de professores e alunos com envolvimento da comunidade escolar.

Nos primeiros anos, busca-se conhecer e estudar a metodologia de pesquisa, realizar leituras, trabalhos coletivos/equipes, formas de apresentação, oralidade e produções textuais. A partir desses estudos é elaborado um projeto de pesquisa direcionado ao interesse do grupo, no qual busca-se a prática das teorias trabalhadas. Realiza-se a pesquisa propriamente dita, para a posterior produção e apresentação dos resultados através do relatório. O tema direciona-se à realidade dos alunos, constatada pela pesquisa socioantropológica realizada pela escola e contextualizada com as áreas do conhecimento.

Nos segundos anos, retomam-se todas as técnicas de pesquisa e produção com a intenção de aperfeiçoar o desenvolvimento dos trabalhos grupais.



Figura1 - Imagem do trabalho realizado por um grupo de alunas do 2º Ano A, Diurno

Esta imagem da Figura 1 representa o tema do projeto de pesquisa realizado pelas alunas do segundo ano "A", quando da apresentação dos trabalhos, no Dia da Família na Escola. A imagem mostra obras de Machado de Assis, cuja temática é uma proposta do macrocampo Produção e Fruição das Artes do Ensino Médio Inovador, com ênfase à literatura brasileira, cultura, arte, trabalho esse realizado com a intenção de integrar os diferentes campos do conhecimento.

O macrocampo Produção e Fruição das Artes foi proposto a todos os alunos dos segundos anos, para que pudessem buscar dentro da música, dança, pintura, cinema, teatro, escultura e literatura, a fundamentação de seus projetos de pesquisa. Percebeu-se que os mais variados assuntos foram explorados e os resultados foram muito positivos.

Nos terceiros anos, aprimora-se a produção escrita com ressignificação de seus saberes, assim, autores de novas concepções. Aos alunos é proposta como temática de estudo e desenvolvimento de projeto de pesquisa e relatório, a escolha profissional desejada. São instigados a buscar dentro da sua pretensão de formação de ensino superior ou formação técnica, informações sobre a área. Para tanto, vão em busca de profissionais formados, leituras e universidades para a realização de questionamentos. Visam como objetivo, aprofundar conhecimentos

específicos, seja por necessidade ou interesse, ou com o propósito de assertividade maior e persistência na opção realizada.

Existem dificuldades a serem superadas como: a prática de leituras e análises aprofundadas, a produção pessoal de textos, a aceitação de ideias divergentes e a preparação para as apresentações no coletivo. No entanto, percebe-se uma ação positiva diante das propostas lançadas, onde estudantes se encontram como verdadeiros protagonistas de suas ações, interferindo na sociedade, promovendo conhecimentos e melhorias locais. Quando alunos evidenciam e estabelecem uma íntima relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos, a verdadeira formação cidadã acontece.

É nesse contexto que se propõe uma prática metodológica diferente, onde professor e aluno se relacionam como aprendizes, ou seja, ambos procuram adequar-se à realidade por eles vivida a partir da pesquisa. Como diz Freire (1987, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio veio para complementar o que já se afirmava como mudanças na educação no Estado, associado à pesquisa socioantropológica com a nítida intenção de aproximar escola/família/sociedade, possibilitando uma intervenção na realidade, para contextualizar conhecimentos e ressignificar conceitos concebidos pelo senso comum.

Em todos os momentos, os alunos são instigados a conceituar suas aprendizagens de forma a conceber uma atitude crítico-reflexiva para que possam qualificar suas escolhas e seu protagonismo como cidadãos, bem como para garantir o acesso e a sua permanência com qualidade de aprendizagem. Como educadores e responsáveis pela qualidade necessita-se trazer Gadotti, quando afirma:

A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação (GADOTTI, 2007, p. 10).

Ao visualizar essa mudança, nas escolas públicas, ensinar requer convicção, segurança, competência profissional, respeito aos saberes dos educandos. Exige pesquisa e rigorosidade metodológica, bem como o comprometimento de todo o coletivo. Esse contexto torna significativo o aprender a construir, reconstruir, constatar, mudar, e abrir-se ao risco e a um incessante movimento de busca de estar com o mundo e com os outros para a construção de sua própria história.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília. DF: Senado, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

Seminário integrado: realidade e desafios

Cleria Bitencorte Meller¹⁰

Tatiane Mattiazzi¹¹

“Ensinamos apenas o aluno a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas ele também precisa se adaptar aos fatos e a si mesmo.” (MORIN, 2014).

Introdução

A realidade do Ensino Médio praticado no Brasil tem ocupado um lugar de destaque nas discussões sobre a Educação Básica. Altos índices de reprovação e abandono da escola antes da conclusão do curso são sinais que apontam a necessidade de mudanças, a começar pela reestruturação do currículo escolar. A estrutura, os conteúdos e as formas de abordagens, bem como as condições atuais da escola, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como também para o mundo do trabalho.

¹⁰ Professora Doutora, colaboradora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* Santa Rosa – e-mail – cleria.meller@iffarroupilha.edu.br

¹¹ Coordenadora GT Seminário Integrado 17ª Coordenadoria Regional de Educação, Santa Rosa – e-mail – tatiane-mattiazzi@seduc.rs.gov.br.

O Documento, “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), aponta que a taxa de frequência dos adolescentes de 15 a 17 anos às escolas é de 85,2%, enquanto que a escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%, o que indica que a metade dos adolescentes de 15 a 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. É uma realidade que preocupa, principalmente, autoridades educacionais.

Os Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (2011), documento elaborado por representantes da UNESCO no Brasil, também manifestam que as transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho desafiam as escolas de Ensino Médio do mundo inteiro a buscarem abordagens educativas significativas que respondam às demandas de novos tempos. A preocupação da escola em preparar os estudantes para os vestibulares e ingresso no Ensino Superior está superada e não atende a realidade dos jovens, considerando que a grande maioria passa diretamente do Ensino Médio para o mundo do trabalho, a cursos técnicos ou ao desemprego. Pelo contrário, esse enfoque pode afastar os jovens da escola.

Apesar das tentativas de melhoria na qualidade do Ensino Médio e da Educação como um todo, são muitos os desafios que ainda se apresentam, inclusive na formação de educadores, em termos de conteúdos, de metodologias etc. Essas dificuldades são decorrentes da formação cartesiana, teórica deficiente, livresca, longe da vivência dos educadores e dos estudantes. A metodologia adotada é um reflexo da uma concepção equivocada de educação baseada na transmissão/recepção de conteúdos, historicamente construídos, e, muitas vezes arcaicos, que foi constituído ao longo da formação dos professores. Diante disso, instituições formadoras de professores, se voltam com mais intensidade para essa realidade, buscando respostas que permitam preparar profissionais competentes, capazes de desenvolver o pensamento reflexivo, a autonomia em seus estudantes, além de outros aspectos inerentes à condição humana para a vivência da cidadania.

Nesse contexto, repensar o currículo escolar é uma emergência. Repensar a partir dos espaços da escola com o envolvimento dos atores sociais que fazem acontecer o processo educativo. Lembrando que toda a

mudança pode implicar em resistências, considerado que currículo é um produto histórico e social, permeado por conflitos, por interesses, tanto de classes, como de culturas. Amplia-se para fora das práticas escolares, porque os sujeitos, no seu cotidiano, têm seus próprios currículos que se expressam nos seus saberes e fazeres. Neste sentido, somos constituídos por múltiplos discursos e o currículo decorre dos discursos preferenciais hegemonizados. Talvez por isso, é tão difícil repensar e organizar o currículo que realmente promova mudanças significativas na Educação.

Este artigo tem como pressuposto fazer breves tessituras sobre a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, implantada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) nas escolas públicas, a partir de 2012, a partir da interação com professores coordenadores do Seminário Integrado.

Desenvolvimento

A preocupação com a realidade do Ensino Médio praticado no país, mobilizou a Secretaria do Estado do RS a elaborar um projeto, que propõe uma nova concepção teórico-metodológica em relação à Educação escolar de nível médio, “a qual permite repensar a relação entre teoria e prática, entre conhecimento universal e contextual, entre técnica, ciência e trabalho, ou mesmo entre ensino e pesquisa” (SILVA, 2014, p. 9).

A referida proposta é respaldada nos dispositivos legais, contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96, no que diz respeito à finalidade e à concepção do Ensino Médio e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2/2012, que as define nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que a dimensão politécnica da educação é o fio condutor da proposta e busca aprofundar saberes entre diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias, considerando a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo.

Para Silva (2014), as discussões sobre politecnia no cenário educacional brasileiro não é um fato novo, o que não significa afirmar que

tenha sido incorporada ou que tenha produzido algum efeito em relação à cultura curricular estabelecida. “Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica. Essa tríade integra o conceito de politecnia” (MACHADO, 1989, p. 124 *apud* SILVA, 2014, p. 9).

Para possibilitar a articulação entre os diferentes componentes curriculares, viabilizando ações interdisciplinares, em todas as instituições de ensino médio, foi instituído o Seminário Integrado, não como uma disciplina, mas como espaços de planejamento, de diálogo, socialização, seleção de temáticas contextualizadas, elaboração de pesquisas e avaliação das vivências e práticas em curso.

Os Seminários Integrados apresentam uma carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, coordenado por profissionais articuladores entre os diferentes componentes curriculares, possibilitando assim a implementação do Ensino Médio Politécnico, considerando que “[...] politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17).

Apesar das orientações que antecederam à implantação da proposta, para significativo número de profissionais, ela se apresenta como algo novo, muitos desafios e dificuldades estão sendo enfrentados. Um dos princípios norteadores é a pesquisa como princípio pedagógico, alicerce do Seminário Integrado, mas que infelizmente, não fez parte da formação dos professores. Talvez por isso, muitas resistências e críticas ainda estão presentes no discurso de professores.

Um dos princípios orientadores da proposta é a organização de um currículo que possibilite a busca da relação parte-totalidade, o que significa compreender acontecimentos e realidades amplas e complexas, a partir da seleção de conteúdos significativos, contextualizados e interdisciplinares que demandam uma constante relação entre parte-totalidade, possibilitando o resgate de saberes, cujo ponto de partida é o saber popular para a construção de conhecimentos científicos. De acordo com Fernandes (2014), os princípios são listados para efeito do registro formal, entretanto, na ação pedagógica, estão visceralmente articulados.

Os princípios que deverão perpassar o currículo são: relação teoria-prática; relação parte-totalidade; pesquisa; reconhecimento de saberes; interdisciplinaridade e avaliação emancipatória.

Permeia a proposta a necessária relação de fazer, teorizar e refazer num processo contínuo, que desafie os estudantes a despertar o interesse e mobilizá-lo a buscar informações para construir conhecimentos. Assim, a teoria e a prática, articuladas com a realidade, adquirem novos significados pelos estudantes.

Para superação da abordagem linear e fragmentada dos conhecimentos, a proposta enfatiza a interdisciplinaridade. “[...] a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados totalizadores e de contexto aos indivíduos a partir da realidade onde estão inseridos” (GONZAGA *et al*, 2014, p. 95). Entretanto, para pensar a interdisciplinaridade é necessário partir do conceito de área ou disciplina uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos.

Segundo Fernandes (2014), o Seminário Integrado deve apresentar desdobramentos na escola pela realização de três movimentos entre os professores, a quem caberá efetivar a articulação entre conhecimentos formais e sociais para a realização da aprendizagem.

O primeiro movimento envolve três etapas de planejamento e organização do ensino. Os professores desenvolvem roteiros para organizarem os componentes curriculares e das áreas do conhecimento, elencando seus conceitos básicos e fundantes e seus objetos de estudos, que, por sua aplicação na resolução de problemas, permitem construir o significado do conhecimento. As etapas assim se definem:

ETAPA I – CONCEITOS BÁSICOS DO COMPONENTE CURRICULAR: os professores de cada componente curricular elaboram uma lista com os conteúdos trabalhados nos três anos do curso. Após análise, agrupam por especificidade e, posteriormente, extraem deles os *conceitos fundantes* que os sustentam, que são a essência e explicação da aplicação dos mesmos. Estabelecem, por consenso, uma lista de conceitos e objetos de estudos do componente curricular com seus conteúdos (articulação vertical);

ETAPA II – CONCEITOS BÁSICOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO: os professores da área de conhecimento socializam e compatibilizam os conceitos dos componentes curriculares da área, sintetizando uma listagem daqueles que são fundantes e dos objetos de estudos da área, pelos conceitos dos componentes curriculares que a compõem (articulação horizontal);

ETAPA III – CONCEITOS BÁSICOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO: reunidos, os professores das áreas socializam e compatibilizam os *conceitos fundantes* e os objetos de estudos das áreas, sintetizando uma listagem de conceitos e objetos de estudos das mesmas (ampliação da articulação horizontal). (FERNANDES, 2014, p. 141).

São etapas fundamentais para que os protagonistas da Educação, os professores, através de ações coletivas, conheçam os conceitos fundantes de todas as áreas, possibilitando conhecer o que cada um se propõe na especificidade de seu campo de saber, a partir desses conceitos fundantes selecionar temas contextualizados para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Narrativas de professores sobre o Seminário Integrado....

O Projeto: Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de extensão universitária - formação continuada de trabalhadores em educação básica, prevê formações pela realização de grupos temáticos por área epistêmica e/ou temática, concebendo os "GT's como espaços de formação e de trabalho colaborativo de trabalhadores em educação dispostos a refletir sobre a sua prática". (PROGRAMA..., 2014, p. 11). O GT Seminário Integrado tem como fio condutor refletir sobre a realidade do Ensino Médio no RS, a partir das mudanças propostas, interagir com os atores sociais participantes e buscar seu aperfeiçoamento a partir da formação continuada. "Eles terão de fazer atravessar as reflexões da área por temas socialmente

relevantes e terão de se tornar interessados em buscar interfaces entre as diferentes áreas de conhecimento” (PROGRAMA..., 2014, p. 11).

A partir dessa linha de ação, estão sendo realizados os encontros do GT Seminário Integrado. Participamos como formadoras do GT, integrando professores de municípios da região de abrangência da 17ª Coordenadoria de Educação de Santa Rosa, RS. Em todos os encontros costumamos convidar uma ou duas escolas para relatar suas vivências do Seminário Integrado. Após, são abordados assuntos escolhidos previamente pelos participantes.

No quarto encontro do GT Seminário Integrado, optamos por avaliar os eventos, colher sugestões de temas para os próximos eventos e aplicar um instrumento de coleta de dados com cinco questões aos participantes (sem identificação dos nomes), para conhecer suas posições e concepções sobre o Seminário Integrado. Neste texto, somente serão analisadas as respostas das duas primeiras perguntas em função do limite de extensão deste texto.

Na pergunta 01, os presentes foram questionados sobre: Qual foi sua primeira impressão em relação à implantação do Seminário Integrado na sua escola?

Assim se expressaram os professores presentes:

“Os adolescentes ganharam autonomia, nós (professores) perdemos autoridade e precisamos ganhar a confiança deles demonstrando conhecimento e segurança em um momento em que nos sentíamos inseguros. Enfrentei praticamente sozinha esse desafio. Senti medo, raiva, angústia. Mas corri, li, busquei, dividi com eles esse sentimento e responsabilidade, hoje tenho no 3º ano ótimos pesquisadores. Acho que vencemos o desafio que aceitamos naquele momento: autonomia responsável e questionadora.”

“A proposta era boa, porém, precisava de encontros antes de ser implantada e trabalhada com os alunos. Preparar os professores. Foi imposta sem que os professores dominassem a proposta do SI. Por isso, a rejeição, queremos algo novo, mas também preparo para enfrentar o novo.”

“Primeiramente, nos foi imposto a reestruturação do Ensino Médio e, assim deixou a pior impressão possível, mas com o

andamento e atividades sendo desenvolvidas passamos a ter a real dimensão sobre o SI, e então começar a entender e gostar da modalidade.”

“Desde o início (2012) participei de todas as formações e acreditei e sonhei com a mudança. Sempre era preciso fazer algo diferente, pois dessa forma foi necessária a mudança do professor.”

“Necessidade de mudança no método de ensinar e necessidades de adequação as novas exigências e necessidades da escola.”

“A impressão era de que eles teriam mais entusiasmo para pesquisar, mas percebo que a dificuldade em escrever tira o entusiasmo prejudicando o resultado final.”

“Por ser novo, foi desafiador, assumi sem formação, sem ter a compreensão o que o SI tinha ou tem como proposta, mas com estudos hoje me sinto fortalecida preparada para desenvolver a proposta.”

As afirmações nos levam a pensar sobre a importância da nova proposta que além de outros aspectos, busca desenvolver a autonomia, considerando que dependência do aluno ao professor o ainda se faz presente, até mesmo na Universidade. Também se verifica uma espécie de negociação entre professor e aluno com relação à execução de trabalhos: o aluno cumpre com as tarefas propostas pelo professor e, em troca, exige a nota no final do bimestre e/ou semestre. No cotidiano da sala de aula, muitas vezes, deparamos com essa situação - quando é dado um determinado trabalho, a primeira reação dos alunos é perguntar *se vale nota?*

Aqui vale lembrar Paulo Freire, quando diz que:

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. [...]. (freire, 1993, p. 204).

A natureza diretiva de um curso libertador não está no educador, mas na própria prática da Educação. O educador dominador mantém nas mãos os objetivos da educação, os conteúdos da educação e o próprio poder diretivo da educação, enquanto o educador libertador estabelece com os alunos uma comunicação baseada no diálogo. Pela pesquisa e pelo diálogo, o estudante é incentivado à participação, garantindo um clima de segurança, de confiança etc., enfim, transformando a escola num espaço de expressão do aluno (MELLER, 1997).

Na segunda pergunta, indagamos sobre se foram observadas mudanças na aprendizagem de seus alunos pela implantação do Seminário Integrado. Dos quarenta que responderam o instrumento, 92% afirmou que o seminário promoveu mudanças significativas na aprendizagem dos seus alunos pelo envolvimento e interesse, demonstrado durante o andamento dos trabalhos.

Transcrevemos algumas das narrativas expressas por professores que responderam à pergunta:

“Sim. Mas, depende da metodologia e do processo junto dos educandos, pois assim como melhora/ facilita /possibilita o aprendizado para os educandos interessados assim aqueles que não querem participar acabam ficando muito tempo sem fazer nada, cansando professores e falando mal da proposta.”

“O envolvimento interdisciplinar, a busca de novos conhecimentos, envolvimento com experimentos de práticas.”

“Como estou trabalhando a pouco tempo observei que a evolução apesar de lenta, ela ocorre de forma gradual, onde o aluno aprende a buscar o conhecimento através da pesquisa.”

“Os educandos tem liberdade de buscar, investigar o que o angustia, desafio.”

“Busca, criatividade, interdisciplinaridade, conhecimento, normas.”

“Os alunos necessitam tomar iniciativa de pesquisar. Aprender a trabalhar em grupo, apresentar os trabalhos, argumentar.”

“Não. Falta continuidade daquilo que pesquisaram, não é só pesquisar e depois engavetar”.

“Sim. Os alunos, em sua maioria, mostram- se empenhados em suas pesquisas e motivados a apresentá-las.”

“Sim. Houve evolução nas escolas onde direção, coordenação e professores abraçaram a causa.”

“Sim. Os alunos passaram a pesquisar mais, a ler mais e a escrever mais.”

“Sim. Os alunos passaram a buscar o caminho para aprendizagem, serem mais questionadores.”

“Sim. Aqueles que realmente se tornaram pesquisadores são mais atuantes, ativos, questionadores.”

“Sim. Mas depende do processo como é trabalhado e também do interesse do educando. Integrar, aprender e ensinar a pesquisar, trazer a responsabilidade, comprometimento.

“Sim. Muitos dos alunos produzem projetos excelentes- que irá contribuir para o seu futuro, o que anteriormente nem noção tinham do projeto.”

“Sim. O aluno tem interesse em desenvolver a pesquisa, através de um tema que incomoda e quer esclarecimentos.”

Ao longo dos tempos, consolidou-se a separação do ser humano com os demais aspectos da natureza, colocando em questão seu modo de agir, de sentir e de viver em sociedade. A organização dos conhecimentos em disciplinas especializadas, centradas na visão cartesiana de mundo, pode ser superada a partir da prática interdisciplinar. E o Seminário Integrado é uma possibilidade de, respeitando a especificidade de cada disciplina, desenvolver ações interdisciplinares a partir da pesquisa e da contextualização, oferecendo possibilidade para aprofundamento de conhecimentos significativos para a vida dos estudantes.

Segundo Edgar Morin, o modelo de ensino, instituído nos países ocidentais separa os conhecimentos artificialmente em disciplinas, o que não ocorre com a natureza. Nos animais e vegetais, os conhecimentos estão interligados. “E a escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo” (MORIN, 2014, s.p).

Morin (2014) também acrescenta:

A utilização da Internet permite aos alunos ter acesso a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um professor, o que não exclui a sua importância. Pelo contrário, o professor “deve ser

o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos [...]”, analisando criticamente os conhecimentos e informações veiculadas dos conteúdos pesquisados.

Considerações finais

Antes de concluir este capítulo, é pertinente fazer algumas colocações sobre os GT Seminário Integrado, uma das estratégias organizacionais proposta pelo Programa Macromissioneiro para resgatar algumas de nossas vivências no decorrer dos encontros. Inicialmente, observamos muito desencanto da parte de professores. Muitas queixas, reclamações, incertezas foram frequentes, inclusive, tivemos dificuldades em abordar as temáticas, porque nos sentimos desmotivadas. Por várias vezes, fomos interrompidas por manifestações de rejeição à proposta por significativo número de professores presentes.

Por outro lado, alguns esperavam “receitas prontas” para serem aplicadas, por exemplo, modelos de projetos de pesquisa, exemplos de dinâmicas, além de outros assuntos. Esses anseios justificam a sede de atualização que muitos professores apresentam, o que nos motiva para continuar com o grupo. Para escutá-los com mais atenção, optamos por realizar esta investigação para ouvi-los de forma individual, sem se identificar, o que foi muito relevante. A partir das sugestões apresentadas, estão sendo planejados os próximos encontros.

Por fim, vale ressaltar que apesar de resistências, a implantação do Seminário Integrado nas escolas está acontecendo e representa um avanço significativo, por viabilizar a pesquisa como princípio pedagógico, o interesse demonstrado pelos estudantes, à autonomia, além de outros aspectos indicadores da melhoria do ensino praticado nas escolas. Tudo isso mostra que, apesar da resistência à proposta, sinais de mudança já estão eclodindo. Resta esperar o **DEVIR**.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> (último acesso: agosto de 2014).

FERNANDES, C.M. As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET- . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** - Cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FERREIRA, V.M. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C; RESIS, J. T. (Org.). **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

GONZADA, J. L. A. *et al.* A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, J. C; RESIS, J. T. (Org.). **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE**. 2010.

MELLER, Cleria Bitencorte. **Educação Ambiental como possibilidade para superação da fragmentação do trabalho escolar**. Ijuí: Ed. Unijui, 1997. (Coleção trabalhos acadêmico-científicos) Série dissertação de mestrado.

MORIN, E. Entrevista Edgar Morin: **é preciso educar os educadores**. Disponível em <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C263>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: Região Macromissioneira Noroeste do Estado Do Rio Grande do Sul, 2014.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. 2011-2014.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, S. P. Prefácio – Ensino Médio: responsabilidade social e emancipatória. *In*: AZEVEDO, J. C.; RESIS, J. T. (Org.): **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

UNESCO, Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. SÉRIE Debates ED N º 1 – Maio de 2011.

A arte de ensinar e de aprender

Óberson Isac Dresch

Vanessa Fátima Dielschneider Schardong

Nelza Denize Abel Rockenbach

Introdução

Neste trabalho pretendemos pensar o ensinar e o aprender como uma arte. Uma arte a ser resgata, cultivada e criada, possibilitando abertura de janelas e interpretação de horizontes em substituição às clausuras condicionadas às mentes brilhantes de nossos alunos e professores.

Enquanto educadores interessados na atualização dos percursos passados e na projeção de alternativas para a educação escolar, partimos do questionamento de algumas questões teóricas e práticas presentes no cotidiano da escola. Estas têm gerado entraves para o sucesso do ensino e do aprendizado, inviabilizando uma formação humana fundamentada e orientada por princípios como liberdade e autonomia. Entre os aspectos problemáticos abordados estão a falta de diálogo e articulação entre família e escola e a concepção dicotômica acerca do ensino e do aprendizado, ambos os problemas predominantes em muitas instituições e espaços de fomentação do conhecimento.

Diante disso, propomos perspectivas que levem em conta a promoção do estudo, o estímulo do imaginário e a dimensão compreensiva da educação escolar. Ressaltamos que todos estes aspectos são trazidos

muito mais em tom de hipótese do que solução. Enfim, acreditamos que caminhos existem; só que estes exigem condições que precisam ser consideradas e assumidas, assumindo nossa responsabilidade profissional.

Clausuras de mentes brilhantes

Um dos principais compromissos da educação escolar é zelar pela liberdade do ser humano. Existem aí pelo menos duas questões importantes: preservar o estudante enquanto um ser livre, obviamente que subentendo o conjunto de direitos e deveres regidos na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e potencializar uma liberdade cada vez mais plena a cada sujeito, o que entendemos ser possível através da instrução de qualidade e da promoção de autonomia moral e intelectual.

Liberdade, autonomia e instrução (esta entendida aqui como formação cognitiva) têm entre si uma relação de muita proximidade. Sendo assim, tratar de uma delas exige considerar as outras interligadamente. Seria algo estranho e até um contrassenso nos preocuparmos, por exemplo, com a autonomia do estudante, ignorando sua liberdade e capacidade de conhecer e desenvolver-se humanamente. Por isso, concordamos que “o espaço pedagógico é por excelência um espaço de constituição da liberdade, da autonomia e da humanidade do ser humano” (KUIAVA; SANGALLI; CARBONARA, 2008, p. 14), ambas acompanhadas por um processo instrutivo de qualidade ao longo dos anos que constituem nosso Ensino Básico.

É visível e justificável, portanto, nossa (pre)ocupação com o ensinar e o aprender, a tal ponto de tratarmos isso como uma arte. E é igualmente nesse cenário que percebemos o problema de fundo, a partir do qual iniciamos nossa discussão e escrita. Ao considerarmos esse pressuposto, notamos que, não raras vezes, surgem enclausuramentos de algumas potencialidades, tanto de alunos como de professores. Assim, vemos oportunidades sendo perdidas, desperdiçadas, mentes potencialmente brilhantes sendo infertilizadas, o que provoca processos infrutíferos

em nosso contexto escolar. Quais seriam alguns desses empecilhos ocorridos em nosso dia a dia? De que forma eles interferem no ensino e no aprendizado, comprometendo o desenvolvimento intelectual-humano das pessoas envolvidas?

De modo sucinto queremos pontuar alguns entraves a fim de pintar brevemente o chão do qual escrevemos e que, quem sabe, tem a ver com outros lugares e tempos. Um primeiro traz à tona a dificuldade encontrada para um trabalho conjunto entre escola e família. Sabemos que existe uma comunidade escolar composta por profissionais da educação, alunos e seus familiares, ambos corresponsáveis pelas questões pertinentes ao contexto educacional local. Contudo, são poucos os momentos onde ocorre efetivamente um trabalho coletivo, de caráter democrático e participativo. Percebemos aí uma questão complexa: por um lado, existe certa falha no sentido de promover uma maior abertura e oportunidade de intervenção de estudantes e pais nas discussões e decisões escolares, o que questiona nossa forma de gestão, seja enquanto professores, integrantes do Conselho Escolar e, inclusive, da equipe diretiva. Por outro lado, organizam-se encontros, reuniões e assembleias para todos que fazem parte da comunidade escolar e, não raras vezes, apenas uma minoria acaba envolvendo-se. Isso nos preocupa, pois, sabida a importância e vitalidade desses movimentos coletivos, o que pode ser feito para um maior envolvimento dos membros de diferentes grupos da escola, principalmente educandos e sua família?

Outro fator que pode ser um empecilho à educação escolar é a concepção dicotômica que permeia o ensinar e aprender. Esta cria e reproduz a noção de que existem duas instâncias separadas, fixas e que, paradoxalmente, precisam entrar em contato. Ou seja, de um lado há o ensinar, representado na figura do professor. Este, já formado, é quem detém o conhecimento e, portanto, fica como responsável em transmiti-lo ao aluno. Doutro lado, encontra-se o aluno, “receptor nato” de todas as informações que lhe são repassadas. Seu sucesso depende do quanto de “conhecimentos” será capaz de acumular. Ensinar, nesse caso, é visto como um exercício docente de repasse dos saberes adquiridos ao longo de sua formação (já encerrada) às novas gerações. Por que falar, então, de formação continuada? E como aprende o sujeito que ensina?

O educando, por sua vez, só aprende (na melhor das hipóteses) aquilo que lhe é ensinado/repassado? E onde ficam as potencialidades de ambos em ensinar/aprender além do já conhecido, inclusive reinventando e interpretando de modo diferente os saberes e conteúdos?

Esses elementos apresentados como empecilhos para o desenvolvimento do educando e do educador podem ser ilustrados numa passagem do livro *O Pequeno Príncipe*, na qual o autor escreve: “As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor” (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 10). Voltando o olhar para a nossa realidade educacional, esse exemplo não é “ovo fora do ninho”. Quer dizer, encontramos situações muito parecidas acontecendo com relativa frequência, com “desenhos” sendo proibidos ou remodelados de acordo com os padrões exigidos, impedindo-os de terem seu colorido manifestado. Não estaria aí uma provável razão da falta de interesse e motivação de parte dos alunos em relação ao estudo? A falta de perspectivas desvelada em algumas crianças e adolescentes não se encontraria ligada ao corte radical ou enclausuramento de projetos por eles vislumbrados?

O movimento de revitalização do Ensino Médio, salvas suas peculiaridades, é uma tentativa organizada de convidar “as pessoas grandes” para um diálogo sobre o ensino e o aprendizado. Em boa parte dos casos, são décadas de trabalhos prestados, milhares de horas dedicadas ao ensino por cada profissional envolvido. O duro disso tudo é ter que dizer e/ou ouvir que isso não basta; que mudanças são, mais que necessárias, urgentes; que muitos conselhos dados equivalem a querer que nossas crianças e adolescentes parem de se preocupar em desenhar “jiboias abertas e fechadas” e passem a se ocupar com “coisas importantes” (“geografia, história, matemática, gramática”).

Abrimos, aqui, um parêntese: ao citarmos tais disciplinas, de modo algum nos referimos depreciativamente a esses componentes e aos estudos indispensáveis que realizam. A questão é antes a forma como costumam ser concebidos e trabalhados. Conforme Sancho (2006, p. 23), “[...] o importante, hoje, não é apenas o que se aprende, mas como se

aprende, por que se aprende e que efeito isso tem para os sujeitos que aprendem". Por isso que, de modo algum, consideramos problemático ter no currículo escolar as disciplinas citadas acima ou qualquer outra; mas a questão é o que realizamos com a nossa disciplina, como e por que fazemos o que fazemos. A pergunta "por que precisamos ensinar e/ou aprender isso?" é uma interrogação inteligente e oportuna que nós professores, por vezes, não sabemos exatamente como responder.

Rubem Alves, no livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* escreve que nós vivemos hoje em uma sociedade democrática, na qual estariam sendo defendidos valores ditos democráticos, como por exemplo, liberdade, igualdade, verdade, fraternidade, solidariedade... Todavia, complementa o autor, "a capacidade de pensar, imaginar, inovar, expressar é constantemente inibida, agredida, recalcada" (ALVES, 2003, p. 75), impedindo as crianças "de pensar o que lhes 'apetece'. Quanto mais pensamentos 'atrevidos' tiverem, mais ferozmente serão censuradas. Muitas crianças são coagidas a pensar o que é 'normal pensar-se', são coagidas a produzir o que é 'normal produzir-se'" (*Idem*).

Então, o que encontramos escondido por detrás disso tudo? Que aspectos estão nas entrelinhas desse e de outros questionamentos, nem sempre tão bem analisados e trabalhados pelos profissionais da educação? E que efeitos isso pode trazer para a importante tarefa de ensinar para a liberdade, autonomia e humanização, responsabilidades que são, por excelência, nossas?

Talvez o que esteja faltando é a curiosidade e a criatividade que, na criança, existe em abundância. Infelizmente as clausuras fazem-nos ler o mundo sob um único prisma, o que dificulta compreendermos a nós mesmos e a realidade que somos parte. Dessa forma, cansamo-nos facilmente e, conosco, os nossos alunos, que precisam ficar ouvindo-nos ou dando explicações. Tais situações acabam fechando ou bloqueando possibilidades de crescimento intelectual e humano, tornando o estudo um "fardo" para alguns. Enfim, parece mesmo se confirmar que "as pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando" (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 10).

Apesar desses aspectos apresentados, acreditamos que no andar da carroça novos trilhos vão sendo traçados, e aos poucos iremos descobrindo o que fazer com as abóboras.

Janelas que se abrem

Iniciamos relatando uma situação corriqueira que acontece nas aulas de um de nossos professores. Ao entrar na sala, no início de sua aula, este pede que as janelas sejam abertas, mesmo que às vezes a temperatura esteja mais baixa. O mesmo costuma brincar dizendo que “nossas ideias precisam de ar para continuar vivendo”, ou “que um ambiente não arejado gera, além de sono, morte intelectual”. Mas por que trazer esse fato? Cremos que, a partir dele, podemos pensar a expressão “janelas que se abrem” sob diferentes pontos de vista.

O que vemos na imagem de uma janela aberta? Que cenário criamos em torno ou através dela? Conseguimos vislumbrar um horizonte? Que horizonte é esse? E como relacionamos esse conjunto de elementos e questionamentos com a arte de ensinar e de aprender?

Começemos a pensar essas questões, falando das “janelas” abertas pelo Ensino Médio Politécnico. No conjunto das mudanças que vêm acontecendo, destacamos duas: a realização de projetos de pesquisa e a descentralização do ensino-aprendizado. A primeira delas aparece de forma bastante significativa nas escolas. Acredito que essas instituições passaram a trabalhar melhor alguns temas através da pesquisa, abordando-os de forma mais aprofundada e articulada. O que se teve também foi um olhar renovado acerca da pesquisa, mostrando ser necessário adotar critérios, métodos e rigor científico, para que um estudo adquira o status de pesquisa.

A pesquisa entendida como um princípio pedagógico traz exigências didáticas e metodológicas direcionadas na superação da “pedagogia da resposta e da exclusão, da transmissão de conteúdos, da avaliação classificatória, da repetência e exclusão” (JÉLVEZ, 2013, p. 118), visando “consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem” (*Idem*). O objetivo dessa pedagogia com enfoque na pergunta está no

ensinar/aprender a problematizar, sobretudo os próprios dados, para não só produzi-los e analisá-los, mas desconfiar deles.

A descentralização, por sua vez, refere-se ao modo de se ver o ensino-aprendizado não dependendo exclusivamente do professor ou do aluno. Ambos são corresponsáveis neste processo, comprometendo-se mais diretamente com o sucesso do aprendizado. Ao pesquisar, estudantes e professores são instigados a fazer leituras em torno de saberes já existentes, buscando outros modos de pensá-los e articulá-los. Essas leituras, por sua vez, não significam ações que, uma vez feitas, estão finalizadas; cada uma delas representa a possibilidade de abertura e prosseguimento da pesquisa, numa ação continuada que contribui na dinâmica do pesquisar.

Sendo assim, a escola passa a trabalhar no sentido contrário da fragmentação dos saberes, da repetição improfícua de conteúdos e conceitos; sua pauta começa a ser outra: justificar o porquê de tais conteúdos, retomar e aprofundar o significado dos conceitos, “estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 31).

Isso possibilita transcender a preocupação acerca do acesso e transmissão de informações. Essa parecia ter se tornado já um mantra na educação escolar, como se estudar fosse apenas sinônimo de se manter informado. Entendemos que convém ir além do contato e da apropriação de informações, sem, contudo, ignorá-las. Elas precisam ser muito bem estudadas, articuladas entre si e, principalmente, com aquilo que estamos vivendo. A informação, ao “passar” por nós, tem chance de vir a ser conhecimento; para tanto, cabe a nós aprender a ler, interpretar, entender, compreender, reorganizar, saber explicar e discutir... as informações que buscamos em nosso estudo. Portanto, elas dependem do processamento humano para se tornarem um conhecimento, ao passo que nós dependemos delas para conhecermos.

Nosso trabalho de educadores e educadoras não se resume a ensinar uma disciplina, muito menos iludir-nos que somos apenas transmissores de saberes úteis para os estudantes. Convém ajudarmos nossos alunos a

descobrir maneiras de ler, interpretar e conhecer o seu tempo, a significar o seu mundo e a compreender a necessidade e o sentido de ser cidadãos comprometidos com o propósito de uma sociedade democrática. Uma das formas de colaborarmos para isso é mostrarmos e testemunharmos que o estudo é uma tarefa árdua que vale a pena; que ele tem seu preço, dispendioso por sinal, todavia, muito gratificante. E aqueles que se dispõem a encarar a missão de estudar devem estar cientes das dificuldades que acompanham as jornadas diárias e, ao mesmo tempo, acreditar ser esse o caminho por excelência para o crescimento do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Nossa condição humana é assim: não nascemos seres acabados, ou pessoas geniais. Continuamente estamos formulando perguntas e buscando respostas para nossa existência, através de muito esforço e perspicácia. Assim é que surgem os grandes estudantes, professores, escritores, compositores, artistas, músicos, atores, trabalhadores... todos frutos de muita transpiração e de raros momentos inspiradores. Nas palavras de Barbosa, os gênios

[...] raramente serão frutos espontâneos da natureza: as mais das vezes os cria a paciência e a perseverança. É a assiduidade na educação metódica e sistemática de nós mesmos o que descobre as grandes vocações e amadurece os grandes escritores, os grandes artistas, os grandes observadores, os grandes inventores, os grandes homens de estado. Não contesto a *inspiração*; advirto apenas em que é frequentemente uma revelação do trabalho (BARBOSA, s.d., p. 267).

Outra “janela” que julgamos muito importante é a retomada da preocupação por uma Educação Pública de qualidade. Encontramos aqui algo mais amplo e fundamental que a questão da formação integral, da profissionalização, da preparação para o mundo do trabalho ou para o vestibular, das metodologias e currículos a serem adotados. O que enxergamos é uma questão de primeira grandeza, por tratar da acolhida e inserção da geração atual no mundo, com tudo que este traz consigo. De acordo com Arendt (2002, p. 234), “a educação está entre

as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Nós, educadores, não podemos nos omitir desta missão, procurando “bodes expiatórios” para julgar a culpa da crise na educação. Obviamente que somos parte de um contexto maior que nós, o que não nos imuniza das preocupações da vida individual e comum. Então, se enquanto profissionais da educação não nos preocuparmos com essas questões, quem irá se ocupar com isso? Empresas privadas? Multinacionais? “Amigos da escola”?

Isso seria, no mínimo, muito perigoso. Porque a sociedade atual, influenciada, em boa medida, por esses grupos e corporações que visam controlar os rumos nacionais e internacionais, não parece estar interessada e comprometida na formação geral das pessoas. No lugar do investimento em uma inteligência coletiva, estimulam saberes parcelados, técnicos, muitas vezes reduzidos a habilidades e competências, ou seja, ao como fazer. Dessa forma, os alunos e também as pessoas adultas não têm a oportunidade de desenvolver as condições para compreenderem a si e ao mundo. Concordamos que existe um processo de fabricação e automatização que praticamente põe em extinção a capacidade de pensar e de agir, aprisionando o ser humano num universo de simples necessidades, muitas delas nem tão necessárias.

Portanto, a “ventana” que pensamos ser necessária é a do exercício do pensar; não o pensar como algo automático ou espontâneo, e sim trazendo à tona aquelas questões que não estão claras, que se encontram escondidas, veladas. Sabemos da resistência que isso representa, o que nos impele a ser ainda mais resistente e teimosos contra o esvaziamento do pensamento. Não podemos concordar na utilização da educação como meio para algo. Sua grandeza está em ser ela mesma o local de potencialização do humano. Quer dizer, educar, antes de tudo, é preocupar-se e ocupar-se com o ser humano, criando as condições de possibilidade para que ele possa ir se constituindo integralmente como cidadão do mundo.

Horizontes reveladores da arte de ensinar e de aprender

Que horizontes vislumbramos e imaginamos através das janelas abertas? O que podemos enxergar de forma diferente? Até onde é capaz de chegar nossos olhares e nossos projetos? São perguntas que se complementam na tentativa de irmos além daquilo que é dito e feito diariamente quase que de forma mecânica. Afinal, chega um momento em que não basta apenas dizer o que pensamos, mas que é necessário pensar calmamente o que dizemos e fazemos, para que isso possa, então, ser dito e feito de forma melhor.

A arte de ensinar e de aprender precisa ser cultivada com zelo. Isso nos exige muito esforço e persistência, uma vez que não estamos, neste contexto, atrás de resultados imediatos, principalmente resumidos em signos quantitativos. Há elementos mais amplos que convêm analisarmos em sua complexidade. Conforme destaca Paviani,

[...] os âmbitos do ensinar e do aprender situam-se no universo da vida e da sociedade e toda tentativa de investigá-los, científica e filosoficamente, exige esforços teóricos e metodológicos naturalmente complexos para os que desejam esclarecer o máximo possível a questão pedagógica (PAVIANI, 2008, p. 21).

Convém a nós professores, para levarmos a cabo esse processo dificultoso, atendermos a necessidade de qualificação profissional. Nossa missão pedagógica requer uma atenção ímpar, não podendo ser encarada secundariamente. Ela tem consigo toda uma tradição que traz como herança um conjunto precioso de ensinamentos e significados. Isso praticamente nos obriga a buscarmos obcecadamente nosso desenvolvimento cognitivo, o que nos dará condições de conduzir nossas aulas estabelecendo diálogos entre nós, os alunos, os conhecimentos e os contextos. Em outras palavras, “todo professor precisa de uma bagagem epistemológica em sua formação, que lhe dê possibilidade de ler as mudanças em curso e de dialogar em seu contexto científico e tecnológico,

especialmente aquele pertinente à sua área de conhecimento” (KUIAVA; SANGALLI; CARBONARA, 2008, p. 15).

Quando falamos em formação entendemos tanto a etapa inicial, desenvolvida especialmente ao longo da graduação, bem como o processo formativo continuado, seja ele em espaços e eventos formais, seja no estudo individual e coletivo do dia a dia. Não está em jogo neste propósito formativo, prioritariamente, o acúmulo de informações. O simples acréscimo de saberes não garante a nossa capacitação, embora não possamos prescindir deles. Relembrando o exposto acima, salientamos a pertinência de pensá-los, (re)elaborá-los, traduzi-los, interpretá-los, de modo a significarem algo para nós. Arriscaríamos dizer que, sem esse processamento articulador, não teremos aprendido os saberes e, muito menos, conseguiremos ensiná-los aos nossos alunos.

Chegamos, assim, a algumas das dimensões de “uma escola retrógada”, descrita como aquela que vai “mais para trás dos ‘programas’ científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem” (ALVES, 2003, p. 55); um local onde saber o que se ensina e ensinar o que se sabe praticamente se confundem, por estarem entrecruzados e tecidos complexamente. Esse também seria um espaço em que o conhecimento vai nascendo das perguntas que a criança e o adolescente fazem; enfim, uma instituição na qual o ponto central “não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca” (ALVES, 2003, p. 55).

Ao incorporar tais características, acreditamos que o educador poderá interpretar a realidade da qual somos parte. Algumas apostas podem ser alternativas prudentes em determinadas situações, inclusive aquelas que nos fazem ir além dos programas instituídos. Se não ousarmos, coletivamente, dar um passo adiante a tudo que está estabelecido, permaneceremos eternamente aplicando coisas, cumprindo deveres, dando conta de tarefas e resolvendo problemas burocráticos. Cremos que as próprias pessoas que trabalham dentro de uma estrutura educacional (o que vale também para outras), às vezes até se sentido relativamente amarradas, vão concordar que a forma de continuarmos

saudáveis e esperançosos é burlando certas ordens estipuladas pela força de um sistema que não ousa ser diferente. Alguns precipitados, quem sabe, vão dizer que estamos incitando a desordem ou o caos; não se trata exatamente disso, mas de expressar que a educação existe na dialogia entre ordem e desordem, disciplina e indisciplina, planejamento e flexibilidade, lógica e criatividade, razão e imaginação...

O ser humano “é, pela compreensão que o projeta no mundo, ser de imaginação e não apenas de razão” (NUNES, 2009, p. 33). É por coexistirem que tais dimensões têm sua importância justificada, tornando-se imprescindíveis para a vida do conhecimento escolar. O cultivo do pensar e o estímulo do imaginário representam-nos duas ilhas a serem preservadas na escola. O primeiro por ir contra a aceitação passível de “verdades” e tendências que costumeiramente surgem querendo nos tirar o direito da discussão, do debate, da reflexão, do questionamento, da busca e proposição de argumentos plausíveis. Entendemos ser oportuno e formativo pensarmos, inclusive, em questões como: por que, o que e para que pensar? a fim de não banalizarmos esse precioso ato do ser humano. Quer dizer, pensar não equivale a uma atividade realizada mecanicamente, de modo involuntário e, diríamos paradoxalmente, impensável. Pelo contrário, é tarefa nobre, exigente, lenta e que, por correr risco de extinção, urge ser resgata e intensificada na escola por alunos e professores.

O imaginário, através do cultivo da arte, da poesia, da música, da dança, do teatro, da leitura... é alternativa “intuitivamente produtiva” de relutarmos contra a lógica produtivista, que nos faz procurar em tudo um valor utilitarista. Não podemos entrar de carona na tendência paranoica de que tudo só tem valor se for útil para algo. Muitas “coisas” e virtudes da vida “simplesmente” são, não servindo para uma finalidade preestabelecida. A imaginação permeia, está na existência humana aquém e além da utilidade, sem ser, por isso, de grande vitalidade e dinamicidade.

Portanto, a educação escolar tem uma missão complexa a assumir, com situações diferentes, contraditórias e, sobretudo, complementares a serem levadas em conta. Se, por um lado, ela não pode ficar afastada das mudanças técnicas que ocorrem numa velocidade vertiginosa,

por outro, cabe-lhe insistir em elementos “retrógados”. Embora isso destoe do discurso atual, que visa responder a tudo se agarrando às novas tecnologias e às suas respectivas teorias, relutamos em procurar perguntas e respostas no passado que se faz presente e futuro. Toda tentativa de superar ou ignorar nossa tradição não passa de ilusão, porque sempre somos e seremos o que fomos. Qualquer projeto atual e vindouro que proponha manter vivo o conhecimento na sua diversidade e singularidade, na sua abrangência e especificidade, não pode fechar as janelas do passado. Em suma, é-nos consenso que o futuro da educação está no passado continuamente pré-santificado e projetado.

Conclusões

A arte de ensinar e de aprender é uma arte. Redundância ou não, queremos enfatizar que nosso ensino/aprendizado supera perspectivas rígidas, impositivas e mecânicas resumidas em fazer tarefas, aplicar programas, seguir (sem discutir) dispositivos legais e regimentais. Às vezes nos esquecemos daquilo que fomos conhecendo ao longo de nossa vida, especialmente quando crianças e adolescentes, através da arte artística e arteira. Assim, tornando nossas aulas sérias em demasia, o que não deixa de ser uma clausura às mentes brilhantes.

Concluimos que vale a pena investir numa caminhada coletiva como possibilidade de mudança para situações que carecem de algo diferente. Tal transformação supera uma simples virada de página; pelo contrário, ela traz consigo todas as páginas anteriores já escritas, rabiscadas, pintadas, coloridas, manchadas, rasgadas... que constituem o arcabouço de nossa tradição. O presente inclui todo nosso passado, projetando-nos para o futuro, o que representa dois grandes motivos para assumirmos e realizarmos da melhor forma possível aquilo com o qual estamos envolvidos. Em suma, a Educação porvir depende muito do que somos capazes e temos desejo de começar a fazer hoje.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 221-247.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santilana, 2013. p. 25-48.

BARBOSA, Rui. **Palavras à Juventude**. Coleção Literatura Luso-Brasileira. São Paulo: Dicapel, s/d.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santilana, 2013. p. 117-137.

KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

NUNES, Benedito. Poesia e Filosofia: uma transa. *In*: ROHDEN, Luiz; PIRES, Cecília (Org.). **Filosofia e Literatura**: uma Relação Transacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 17-36.

PAVIANI, Jayme. O agir formativo do professor. *In*: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. n. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANCHO, Juana. Currículo é tudo o que acontece na escola (entrevista). *In*: **Pátio**, p. 20-23, fev./abr. 2006.

Interação e colaboração nas aulas de Seminário Integrado com a utilização de e-mail e Facebook

Laenir Ana Busanello Sipmann¹²

Osmar Sipmann¹³

Introdução

Este artigo trata sobre interação e colaboração para a elaboração de Artigo Científico em um grupo com a utilização de *e-mail* e Facebook, que aconteceu nas aulas de Seminário Integrado numa turma de Ensino Médio, do noturno, do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, durante o ano de 2014. Aprender com o outro significa contar com a ajuda do colega na construção da sua aprendizagem. Uma tarefa em grupo como a realização de um Artigo, com a utilização também da tecnologia, poderá ser uma experiência com maior interação e colaboração.

A escola insere-se na era digital quando utiliza recursos tecnológicos como apoio à sua prática pedagógica. O professor questiona-se sobre que recursos e como utilizá-los para melhorar o ensino. O *e-mail* e o *facebook* podem ser recursos que, aliados às aulas presenciais, apoiam

¹² Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco. Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação –pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: laenirana@gmail.com.

¹³ Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Salesiana de Educação Física Dom Bosco. Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação –pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: osipmann@gmail.com.

o professor em suas práticas. O professor assume o papel de mediador da aprendizagem.

Esta pesquisa aconteceu através de observação durante as aulas de Seminário Integrado e de um questionário aplicado aos alunos.

O problema a ser investigado foi: Como a tecnologia através do *e-mail* e do Facebook podem propiciar a colaboração e a interação na elaboração de um Artigo com alunos do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como aconteceu a interação e a colaboração entre os alunos na elaboração do Artigo Científico no grupo, e entre os grupos, com a utilização de *e-mail* e Facebook.

As hipóteses foram: A utilização de ferramentas como *e-mail* e Facebook propiciou maior colaboração e interação para a elaboração do Artigo em grupo. Houve colaboração entre os grupos.

Referencial teórico

Aprendizagem colaborativa com a utilização de *e-mail* e do Facebook

Aprendemos na interação com o outro e com o objeto de estudo. A aprendizagem pode acontecer ou continuar mesmo estando longe do outro. Uma parte do conhecimento produzido é socializado através da Internet. Estar em rede traz modificações na maneira da pessoa se relacionar, comunicar, trabalhar e aprender.

No mundo das telecomunicações e da informática, elaboram-se novas maneiras de pensar e de conviver. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, efetivamente, da metamorfose incessante de dispositivos informáticos de toda a ordem. Uma informática cada vez mais aperfeiçoada apropria-se da escrita, da leitura, da visão, da audição, do pensamento e da aprendizagem. (LÉVY, 1994, p. 9).

O *Facebook* propicia a interação porque pode ser lido ou comentado por pessoas de diferentes lugares, com acesso à Internet e que fazem parte daquele grupo.

O *e-mail* ou Correio Eletrônico faz a remessa ou recebimento de correspondência entre pessoas. O termo *e-mail* (*eletronic mail*) é utilizado em inglês para o sistema de transmissão e para o texto produzido para esse fim. O mesmo termo é usado para o endereço eletrônico de cada usuário. O *e-mail* possibilita o compartilhamento de objetivos comuns, a discussão e a anexação de arquivos para posterior estudo.

As pessoas contribuem com conhecimentos na rede e usufruem do conhecimento disponível nela. A aprendizagem em rede pode promover interação e colaboração.

Para acontecer a aprendizagem colaborativa é necessário que todos se responsabilizem pela produção final do que está sendo construído. É importante ter estratégias pedagógicas que proporcionem interações entre os sujeitos para que se utilizando dos conhecimentos disponíveis na rede a aprendizagem colaborativa aconteça.

Teorias da aprendizagem

A Internet aproximou os indivíduos e trouxe mudanças pedagógicas. A Internet é uma fonte atualizada de informações e cria novas formas de interação entre os indivíduos de lugares diferentes e culturas diferentes.

A teoria Sócio-Interacionista, baseada nos ensinamentos de Vygotsky, defende que a aprendizagem é um fenômeno que acontece na interação com o outro e que o conhecimento é produto de processos de elaboração e construção. Isso acontece quando o aluno interage com os textos e imagens que seleciona da Internet e com os outros alunos; e a partir disso produz o seu conhecimento.

A teoria construcionista é baseada no construtivismo de Piaget, que utiliza ensinamentos de Vygotsky. Foi uma teoria criada por Papert, que defende o uso do computador e Internet no processo de ensino-aprendizagem e defende que o aluno deva ser sujeito de sua aprendizagem e o professor o mediador e promotor dessa aprendizagem.

Método de pesquisa

Este artigo trata sobre interação e colaboração para elaboração de Artigo Científico em grupo com utilização de *e-mail* e Facebook, que aconteceu nas aulas de Seminário Integrado numa turma de Ensino Médio, do noturno, do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, durante o ano de 2014.

O grupo pesquisado possuía um grupo no Facebook e incluíram a professora de Seminário Integrado para que ela pudesse postar recados referentes à disciplina.

A professora criou um novo grupo no *e-mail* para enviar anexos e recados e receber os artigos dos alunos e trocar informações. Alguns alunos criaram um *e-mail* para receber e enviar informações para o grupo e para a professora.

O tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva que têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Nela o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade. Interessa-se em descobrir e observar fenômenos – procura descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Os dados obtidos - qualitativos ou quantitativos - devem ser analisados e interpretados. Nesta pesquisa procurou-se descrever como aconteceu a colaboração e a interação na elaboração de Artigo Científico nas aulas de Seminário Integrado nas aulas presenciais e com a utilização de recursos tecnológicos como o *e-mail* e o Facebook.

O método utilizado foi o dialético, que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Teste das contradições possíveis.

As técnicas utilizadas foram da observação assistemática (não estruturada) a qual é sem controle anteriormente elaborado e sem instrumental apropriado. E da observação sistemática ou planejada, que requer um planejamento prévio para seu desenvolvimento. É estruturada e realizada em condições controladas, com objetivos e propósitos previamente definidos. Realizada através de questionário. *Questionário* é uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador. Esta pesquisa aconteceu através de observação

durante as aulas de Seminário e através de questionário aplicado aos alunos da turma pesquisada.

O procedimento utilizado foi o etnográfico, um levantamento de dados sobre determinado grupo para conhecer estilo de vida, cultura etc.; Modo de investigação baseado na observação, descrição, contextual, aberto e com profundidade. A observação é a chave dessa metodologia. Para a análise, faz-se necessário o referencial bibliográfico.

Resultados

Através da observação, constatou-se que ao utilizar o laboratório de informática na elaboração do Artigo houve uma socialização do conhecimento entre os grupos. Um grupo mostrava ao outro o que tinha feito e tirava as dúvidas com a professora e com os integrantes de outros grupos.

O questionário foi respondido pela maioria dos participantes da pesquisa. Foram dezenove Artigos elaborados na turma, sendo que quinze foram elaborados em grupo e quatro foram elaborados individualmente.

Elaborar o Artigo em grupo foi bom? Por quê?

Na maioria das respostas constatou-se que a elaboração do Artigo em grupos gerou mais aprendizagem, troca de informações e colaboração. Seguem algumas respostas:

“Foi bom para melhor aprendizagem e ajudou a desenvolver melhor os trabalhos.”

(André)

“Pois juntamos o conhecimento, tornando a aprendizagem e a elaboração do mesmo mais fácil.” (Matheus)

“Foi bom por que assim conseguimos compartilhar opiniões e ideias para a elaboração do Artigo. ” (Dalva na)

Você achou que houve colaboração na elaboração do Artigo entre os integrantes do grupo? Por quê?

Todos que fizeram em grupo responderam que houve colaboração dos integrantes do grupo na elaboração do Artigo. Os quatro alunos que

realizaram o Artigo individual responderam que tiveram ajuda de outros grupos. Seguem algumas respostas:

"Sim, um ajudou o outro. " (Mateus)

"Sim porque todos participaram. " (Kátia)

Você achou que houve colaboração na elaboração do Artigo entre os grupos? Por quê?

A maioria respondeu que houve colaboração entre os grupos na elaboração do Artigo. Seguem algumas respostas:

"Sim, sempre que precisávamos de ajuda, alguém nos ajudava." (José)

"Sim porque cada grupo podia oferecer algo aos demais." (Dalvana)

Foi importante utilizar o grupo no Facebook para recados entre a professora e o grupo? Por quê?

A maioria respondeu que acompanhava os recados da professora pelo Facebook e isso gerou mais colaboração e interação. Seguem algumas respostas:

"Sim pois as pessoas passam a maior parte do tempo na Internet." (André)

"Sim porque nós sabíamos o que estava acontecendo." (Matheus)

"Sim pois é uma ferramenta bem útil a qual todos têm acesso." (Nataniel)

"Sim possibilitou maior comunicação entre os alunos e a professora." (Gabriel)

Foi importante a utilização do Facebook para recados entre os integrantes do grupo? Por quê?

A maioria respondeu que é um meio rápido, que todos estão conectados e isso gerou mais colaboração e interação. Seguem algumas respostas:

"Sim porque tínhamos mais uma opção para nos comunicarmos." (Gabriel)

"Sim porque nem todos se encontram no decorrer da semana." (Fernanda)

"Sim porque podíamos enviar coisas nos finais de semana ou fora da hora de aula." (André)

"Sim pois se pode conversar não estando no mesmo espaço." (Nataniel)

Foi importante utilizar o grupo no e-mail para recados entre a professora e o grupo? Por quê?

A maioria respondeu que a utilização do *e-mail* foi importante. Alguns alunos fizeram novo *e-mail* durante as aulas para receberem recados e enviarem. Seguem algumas respostas:

"Sim pois podíamos enviar o trabalho a qualquer hora." (André)

"Sim recebemos informações sobre os Artigos." (Bruno G)

"Sim e muito. A professora colaborou bastante." (Vanessa)

"Sim pois a dica da professora vinha sempre em anexo." (Bruno)

"Sim pois a professora ajudava muito nós na elaboração do Artigo." (Luíza)

Foi importante a utilização do e-mail para recados entre os integrantes do grupo? Por quê?

A maioria respondeu que foi importante para envio de Artigo entre os integrantes do grupo. Seguem algumas respostas:

"Sim mais pelo armazenamento de materiais." (Bruno)

"Sim fácil acesso e envio do trabalho." (Gabriela)

"Sim trocávamos ideias." (Luana)

"Sim todos tinham esse meio de comunicação." (Luiza)

Realizar as aulas de Seminário Integrado para elaborar o Artigo no laboratório de informática gerou mais ou menos colaboração? Por quê?

As aulas de Seminário Integrado para a elaboração do Artigo no laboratório de Informática geraram mais colaboração e interação segundo a maioria dos alunos. Seguem algumas respostas:

"Sim pois nem todos têm tempo de elaborar em casa." (Luiza)

"Gerou mais colaboração pois cada dia nós fazíamos um pouco do Artigo e a professora nos ajudava no que a gente precisava." (Mateus)

“Praticamente tudo foi feito na aula.” (Giseli)

“Gerou mais pois tem gente que não tem Internet e computador em casa.” (Daniel)

“Mais pois todos se ajudam.” (Bruno G)

“Mais pois geralmente em casa não temos tanto tempo pois trabalhamos.” (Vanessa)

“Mais pois assim os grupos poderiam interagir entre si.” (Cláudio)

Conclusão

A formação do professor é determinante para a melhoria do ensino. Programas de formação continuada de professores auxiliam nessa melhoria. Com a utilização da tecnologia o professor assume o papel de mediador da aprendizagem.

O papel do professor é de mediador utilizando a tecnologia como aliada e desenvolver formas de comunicação. O professor precisa escolher as ferramentas adequadas que permitam o desenvolvimento da interação, colaboração e aprendizagem dos alunos. E para essa disciplina foram utilizadas a Internet, *e-mail* e o Facebook.

A utilização de tecnologias como *e-mail* e Facebook aliadas a aulas presenciais resultou em maior aprendizagem, interação e colaboração para o grupo pesquisado na elaboração do Artigo Científico.

O grupo pesquisado possuía um grupo no Facebook e incluiu a professora para que ela pudesse postar recados referentes à disciplina de Seminário Integrado.

A professora criou um novo grupo no *e-mail* para enviar anexos e recados e receber e enviar os Artigos dos alunos e trocar informações e orientações.

A utilização de *e-mail* como estratégia pedagógica possibilitou à professora e aos alunos o compartilhamento de objetivos comuns, a discussão e a anexação de arquivos para posterior estudo. A utilização do Facebook possibilitou a troca de informações, a interação e colaboração entre os integrantes do grupo e entre a professora e o grupo.

Aulas presenciais aliadas à utilização de tecnologia geraram conhecimento e mais interação e colaboração na elaboração do Artigo Científico.

Referências

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e à distância**. Campinas: Papiros, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era informática. Viseu: Guerra, 1994

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CAPELLO, Cláudia; REGO, Marta Lima; VILLARDI, Raquel. **O processo de aprendizagem em uma perspectiva sociointeracionista... Ensinar é necessário, avaliar é possível**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>>. Acesso em: 3 set. 2014.

Pesquisa, ensino e aprendizagem: pressupostos de um novo princípio pedagógico

Lezita Zalamena Schmitt¹⁴

Neide Marlene Traesel¹⁵

Angela Maria Ferro¹⁶

Introdução

A interdisciplinaridade abrange de forma integrada em todos os saberes disciplinares, tornando a aula mais atraente, acreditando com isso, alcançar melhor desempenho e conhecimento. A escola tem buscado a integração das diversas áreas, demonstrando preocupação na maneira de integrar a motivação e o conhecimento, trazendo satisfação pessoal e profissional.

Em vista disso, em 2011 surge a nova proposta do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, que apresenta a concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido (RIO GRANDE DO SUL, SE, 2011, p. 4).

¹⁴ Lezita Zalamena Schmitt, Habilitação Plena em Química, Mestre em Ecologia. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. E-mail lezitazs@yahoo.com.br.

¹⁵ Neide Marlene Traesel, Licenciatura em Biologia, Especialista em TIC aplicada a educação. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. E-mail Neide@syon.com.br

¹⁶ Angela Maria Ferro. Licenciatura em Matemática. Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro. E-mail angelaferro4@hotmail.com.

Com isso, os professores da escola, junto à coordenação pedagógica, se articularam para também oportunizar essa proposta aos educandos do terceiro ano em andamento.

A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem, o que dá ao conhecimento um caráter dinâmico. Nos tempos atuais, tem-se a preocupação com o ensinar e o motivar. Portanto, é necessário que temas vivenciados no cotidiano sejam trabalhados com o intuito de despertar a curiosidade e a busca por maiores informações pelo aluno. Assim, para Azevedo e Reis (2013, p. 26), o despertar do interesse sobre reestruturação do Ensino Médio, é visto como foco permanente de discussões, reflexões e problematizações, tanto no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade.

Perante a esta nova proposta, a escola como instituição de ensino, não pode ficar submissa a temas reais e envolventes da sociedade. A proposta de pesquisa como princípio pedagógico contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas (BRASIL, 2013).

Com a vinda das aulas de Seminário Integrado foram proporcionados momentos que articularam a iniciação à pesquisa. Diversos trabalhos e projetos interdisciplinares oportunizaram o envolvimento de educandos com esse meio, onde alguns temas como o uso de substâncias lícitas e ilícitas foram mais salientados.

Esses temas foram mais salientados porque, na adolescência, os jovens são mais vulneráveis e expostos a riscos, pois tendem a firmar sua personalidade, não aceitando orientações; pensam que dominam o poder e o controle sobre si mesmos, afastando-se da família e procurando grupos de amigos, onde passam a conhecer tais substâncias (MARQUES e CRUZ, 2000). Acreditando que o prejuízo causado pelo uso de substâncias químicas poderá ser irreversível, este tema passa a ser uma das maiores preocupações vividas no ambiente escolar.

Com isto, a escola pode trabalhar interdisciplinarmente projetos voltados aos temas como cigarro e álcool, os quais despertam o

interesse do educando, associando-os a fatos reais. Segundo Silva (2013), a juventude, considerada categoria histórica e social, para ser compreendida, necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões.

Sendo assim, verifica-se a necessidade de utilizar formas alternativas para despertar o interesse do educando para o aprendizado no ensino médio (NETO; PINHEIRO; ROQUE, 2013). A eficácia na utilização de ferramentas, como audiovisuais e laboratoriais depende do uso que se faz delas; e quando bem empregadas garantem uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados (CÓRDOVA; PERES, 2008).

Explorar um tema de projeto de pesquisa desperta a curiosidade e estabelece relações entre os conceitos a serem trabalhados e a problemática social, onde o educando busca maiores informações, pois são temas vividos e até utilizados como fuga em diversos momentos.

Em virtude da reestruturação do Ensino Médio, diversos projetos passaram a ser desenvolvidos e instigados, cabendo ressaltar a preocupação do tabagismo e do alcoolismo.

O tabaco constitui um desafio não só para os serviços de saúde, mas também para o desenvolvimento econômico, social, educacional e ambiental (MACHADO; ALERICO; SENA, 2007). No que tange à relação teoria e prática, mesmo no ensino médio, as aulas experimentais são as consideradas pelos estudantes como as mais atraentes (PINHEIRO, 2012).

Além do cigarro, o uso do álcool entre adolescentes tem gerado preocupação e tem sido tema de estudo em diversos órgãos públicos e/ou privados. O álcool é a droga mais usada em qualquer faixa etária, e seu consumo vem aumentando entre adolescentes, crescendo, principalmente, entre as meninas (CARLINI-COTRIM, 1999).

A ingestão de álcool como questão social tem sido problemática, sendo cada vez mais evidente o consumo entre adolescentes. Seu uso tem se tornado cada vez mais precoce, e quanto mais cedo a experimentação, maior o risco de desenvolver dependência e piores as consequências (MELONI; LARANJEIRA, 2004).

O acesso ao consumo de bebidas alcoólicas, entre adolescentes, tem gerado problemas sociais, familiares e de saúde. O risco de doenças

aos consumidores transforma-se em doença familiar, pois interfere no relacionamento emocional e afetivo, sendo que esta doença interfere, ainda na saúde física do usuário, no funcionamento psíquico, social, ocupacional e econômico (RAMOS; BERLOTE, 1997; SADOCK, 2007). Além disso, o beber excessivo interfere no relacionamento com cônjuges e filhos (FILZOLLA *et al.*, 2009).

O consumo frequente de bebidas alcoólicas vem crescendo em todas as regiões do país, sendo diferenciada de acordo com o tipo de bebida consumida, a faixa etária e a classe socioeconômica (MELONI; LARANJEIRA, 2004).

Temas sociais, como acima citados, desempenham papel fundamental no ensino e aprendizagem, pois propiciam a contextualização do conteúdo em sala de aula com o cotidiano, permitindo o desenvolvimento de habilidades e a participação na tomada de decisão (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Neste intuito, foi realizado estudo objetivando estimular o interesse demonstrado pelos educandos, em conhecer a nova proposta como princípio pedagógico, desenvolvendo a criatividade e a aprendizagem, através de pesquisa bibliográfica e de campo, bem como, envolvendo a interdisciplinaridade e aprimorando o conhecimento dos conceitos trabalhados.

Metodologia

Em virtude do surgimento da nova proposta para o Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul, foi realizado na Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro localizada no Bairro Cruzeiro, no município de Santa Rosa, RS, um estudo aplicado que partiu do interesse de educandos.

A referida Escola foi fundada em 02 de outubro de 1963, conta com aproximadamente 900 educandos nos diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2011, teve início estudo que envolveu método interdisciplinar com educandos dos terceiros anos do Ensino Médio diurno, onde foi desenvolvido um projeto sobre o cigarro. Utilizou-se um cronograma como forma de organização das atividades a serem desenvolvidas.

No ano de 2013, foi desenvolvido projeto sobre alcoolismo, que surgiu em virtude dos terceiros anos pertenceram ao regimento anterior, e terem demonstrado interesse em conhecer a nova proposta para o Ensino Médio Politécnico bem como, a forma como são ministradas as aulas de Seminário Integrado.

Assim, no intuito de aprimorar a forma de realizar projetos, tendo como base alguns dados trabalhados em 2011, foi organizado novo projeto que partiu para a aplicabilidade e posterior organização em artigo dos dados pesquisados. O estudo ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2013, e envolveu o uso de álcool entre adolescentes. As atividades foram programadas, aplicadas e realizadas, em momentos, durante as aulas ministradas pelos componentes curriculares de Química, Biologia e Matemática, através de método interdisciplinar.

Participaram do estudo educandos entre 12 e 18 anos de idade, num total de 417 entrevistados, nos três turnos de ensino, sendo 225 do sexo feminino e 192 do sexo masculino. Foram aplicados questionários que não continham identificação. A entrevista foi realizada de forma livre e espontânea, respeitando os demais que não emitiram opinião. Também, para os educandos faltosos não foi, posteriormente, aplicada a entrevista. Para a realização deste estudo, contou-se com a colaboração dos educandos dos terceiros anos do Ensino Médio, uma vez que, durante as aulas de Química, o conceito ministrado referia-se ao estudo das funções orgânicas oxigenadas. Nas aulas de Biologia foram estudadas as causas e consequências para o organismo, e, na Matemática, conceitos envolvendo a construção de possíveis gráficos com dados oriundos da entrevista semiestruturada.

De acordo com os instrumentos de pesquisa, foi analisado o índice de ingestão alcoólica, locais nos quais costumam fazer uso e análise de histórico de alcoolismo familiar.

Para a realização da pesquisa também foi utilizado um cronograma como forma de organização das atividades a serem desenvolvidas.

A pesquisa teve caráter quali-quantitativo. Os resultados dos dados coletados foram convertidos em porcentagem, analisados e reproduzidos em histograma, com uso do program GraphPad Prism 5.0 (Motulsky, 2007).

Resultados e discussão

No ano de 2011, teve início um trabalho desenvolvido nos componentes curriculares de Química e Biologia, com o projeto “O uso do cigarro”. Este trabalho foi realizado em turmas de terceiros anos.

Inicialmente, cada educando expôs de maneira clara e espontânea o seu conhecimento sobre as substâncias químicas presentes no cigarro, efeitos e reações provocadas no organismo, manifestando opiniões e sugestões para a melhoria do aprendizado.

No segundo momento, a atividade foi direcionada e orientada no laboratório de informática. Os educandos buscaram informações sobre as substâncias químicas presentes no cigarro e a interação no organismo, propriedades, doenças e número de mortes causadas por ano.

O terceiro momento foi a análise e organização do material pesquisado, identificação e classificação dos compostos orgânicos presentes no cigarro de acordo com as funções químicas orgânicas, suas propriedades, importância, interações e aplicações no cotidiano, e ainda, substâncias tóxicas presentes no fumo.

O quarto momento foi dedicado à organização de seminário com apresentação dos trabalhos orientados para melhor firmar o conhecimento adquirido. Cada aluno fez uma análise do seu desenvolvimento antes e após o trabalho, contextualizando a inter-relação dos conceitos de Química Orgânica e Biologia com o cotidiano.

No ano de 2013, educandos dos então terceiros anos do Ensino Médio, demonstraram interesse em saber como é e como é trabalhada a pesquisa no Ensino Médio Politécnico. Devido a esta curiosidade, foi feita uma explanação do trabalho realizado em 2011 e após, realizou-se

um estudo demonstrativo de como é e como deve ser realizada pesquisa aplicada. Para tanto, neste ano, foi realizado um estudo tendo como projeto o alcoolismo, através de entrevistas encaminhadas aos educandos entre 12 e 18 anos, que contou com a colaboração dos componentes curriculares de Química, Biologia e Matemática.

Sendo assim, após terem estudado as funções químicas oxigenadas, reações, propriedades, nomenclaturas e interações com o organismo, um pequeno projeto foi organizado durante as aulas de Química que continha questões que visavam ao conhecimento da realidade escolar frente à problemática do uso indiscriminado e abusivo de bebidas alcoólicas. Este projeto foi aplicado para os educandos, durante as aulas do referido componente curricular; e após a coleta dos dados houve a transcrição dos mesmos.

Durante as aulas de Biologia foram estudados os efeitos do álcool no organismo e danos à saúde. Nas aulas de Matemática, os educandos aprenderam fazer gráficos usando os dados coletados e já transcritos das entrevistas.

Foram entrevistados, voluntariamente, 417 educandos nos três turnos. De acordo com esses educandos entrevistados, 37,5% dos adolescentes (feminino) e 36,36%(masculino) do noturno, admitiram que costumam ingerir bebidas alcoólicas. No turno da manhã foram 32,44 % das adolescentes (feminino) e no turno da tarde este índice foi de 24,04 % para adolescentes do sexo masculino, demonstrando, assim, que estes índices, em porcentagem, são superiores no noturno. Outros estudos demonstram que o uso de álcool tem início bastante precoce na vida dos adolescentes (VIEIRA *et al.*, 2007; SOUZA *et al.*, 2005).

O estudo demonstrou que, 54,16%, das meninas adolescentes do turno da tarde, 38,61% do turno da manhã e 34,88% do turno da noite, costumam ingerir bebidas alcoólicas em festinhas. Este dado é preocupante, pois no turno da tarde, a Escola, comporta apenas estudantes do ensino fundamental, os quais estão na faixa etária dos 12 aos 14 anos de idade.

O consumo de álcool, precocemente pelos adolescentes, aumenta o risco de dependência, além de aumentar envolvimento em acidentes, violência sexual e participação em gangues provoca queda no desempenho

escolar, dificuldades de aprendizagem e prejuízo no desenvolvimento (PECHANSKY *et al.*, 2004).

Das adolescentes entrevistadas do noturno, 46,51% preferem ingerir bebidas alcoólicas em baladas.

O estudo também demonstrou que, 44,73% dos meninos, adolescentes do turno da tarde, costumam ingerir bebidas alcoólicas, em casa, com seus familiares, dado este tido como preocupante, pois são meninos entre 12 e 14 anos de idade, educandos do ensino fundamental. Também foi constatado que, 39,44%, dos adolescentes do turno da manhã e, 39,47% do turno da tarde têm ingerido bebidas alcoólicas em festinhas.

Um número significativo, de adolescentes, revela que iniciaram ingerindo bebidas alcoólicas, em suas casas, na companhia dos próprios pais. No estudo realizado por Vieira *et al.* (2007), familiares são os primeiros a oferecer bebidas alcoólicas e adolescentes bebem mais frequentemente na companhia de pais e parentes, e relatam ainda que alguém na família bebe demais, e que também, preferem beber em bares, casas noturnas ou na casa de amigos.

O consumo do álcool sofre influência de fatores genéticos e ambientais, além de agir diretamente em diversos órgãos como fígado, coração, vasos sanguíneos e parede do estômago; e pode causar intoxicações graves e crises convulsivas (SBP, 2007; MARQUES; CRUZ, 2000).

Os dados revelam que, aproximadamente, 50% dos entrevistados, dizem ter membros da família com histórico de alcoolismo.

No presente estudo, a porcentagem de meninas adolescentes do Ensino Médio noturno, 77,78% que ingerem bebidas alcoólicas no mínimo uma vez por semana, é maior que a porcentagem de meninos, 62,16%, também estudantes do Ensino Médio noturno. O índice de adolescentes, ambos os sexos, também se revelou preocupante no turno da tarde, pois foi superior a 60%.

Adolescentes de ambos os sexos e dos três turnos da Escola revelam que, além de bebidas alcoólicas, já fizeram uso de outras substâncias químicas que causam dependência, o que gera preocupação.

Este uso é maior em meninas adolescentes no turno da noite (60%) e em meninos adolescentes do turno da manhã (61,9%). Ainda, segundo os dados obtidos, o turno da tarde, novamente demonstra preocupação (54,17% meninos e 45,83% das meninas) visto a baixa faixa etária destes educandos, que revelam o uso de outras substâncias químicas além do álcool.

É muito preocupante o uso de álcool entre adolescente, que, a cada dia, tem começado mais cedo, principalmente entre as meninas. Parece que o consumo tem sido aceito pela sociedade como algo “normal”, sem discriminação e até estimulado.

É sabido que, o consumo cada vez mais cedo, de substâncias químicas que geram dependência, em algum momento da vida, remete a problemas de convívio social, familiar ou escolar e que, muitas vezes tem início na própria família.

Considerações finais

No estudo envolvendo o projeto sobre uso do cigarro, ficou evidente que a organização do tema ligado aos conceitos de Química e Biologia desencadeou interesse devido ao fato de, em todos os momentos, ter sido feita a relação com saúde e cotidiano.

Houve um significativo aprimoramento do conhecimento tendo como base o tema gerador firmado pela interdisciplinaridade, melhorando a participação e o comprometimento dos educandos.

A vinda da nova proposta como princípio pedagógico favoreceu o despertar da curiosidade por projeto, que desenvolve a criatividade e a aprendizagem. O projeto sobre alcoolismo instigou nos educandos a realização de pesquisa de campo, na qual foi demonstrado, em parte, como são realizados os trabalhos em aulas de Seminário Integrado, no intuito de satisfazer a curiosidade. O seminário explanatório relacionou o conhecimento adquirido entre os conceitos trabalhados em aula e a aplicabilidade (pesquisa de campo).

Assim, no estudo sobre alcoolismo, os dados revelaram que os educandos têm tido contato com substâncias alcoólicas, sendo muitas

vezes, motivados por próprios familiares e/ou por influência de amigos. A maioria destes adolescentes tem consumido álcool em festinhas, baladas, em casa e até mesmo em bares.

O índice de adolescentes que costumam ingerir bebidas alcoólicas, do turno da tarde, é considerado preocupante, pois são estudantes do ensino fundamental, apresentando idade entre 12 e 14 anos. Sendo assim, fica evidente que o uso destas substâncias está sendo cada vez mais precoce.

Um número significativo de adolescentes tem ingerido álcool, pela menos uma vez por semana, sendo que os principais locais são em festinhas e/ou na companhia de familiares. Muitos adolescentes relatam terem sido influenciados por familiares, sendo que estes apresentam histórico de alcoolismo familiar.

Além do consumo de bebidas alcoólicas, muitos adolescentes já fizeram uso de outros tipos de substâncias químicas que geram dependência, sendo que o índice foi considerado significativo.

Em virtude de ter sido constatado que o número de adolescentes (educandos da escola) que fazem uso de bebidas alcoólicas vem crescendo e gerado preocupação, julga-se necessário um trabalho em conjunto e interdisciplinar no intuito de orientar e divulgar os perigos trazidos pelo uso indiscriminado de certas substâncias químicas causadoras de dependência,

Com a vinda das aulas de Seminário Integrado, muitos destes projetos de pesquisa poderão dar continuidade ao referido estudo, oportunizando maiores e melhores observações e constatações.

Este estudo demonstrou que projetos de pesquisa, como os trabalhados em aulas de Seminário Integrado, despertam a curiosidade e o interesse em busca de mais informações, tornando-se envolvente e atraente aos educandos Além de tornar a participação mais espontânea, aprimoram o conhecimento e a integração com diversos componentes curriculares.

Referências

- AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org). **Reestruturação do Ensino Médio - pressupostos teóricos e desafios da prática**. Fundação Santillana. Moderna, 2013. p 65-72.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno IV : áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. 47p. : il.
- CARLINI-COTRIM B. Country profile on alcohol in Brazil. *In*: Riley L.; Marshall, M. (Ed.). **Alcohol and public health in eight developing countries**. Geneva: World Health Organization; 1999. p. 13-35.
- CÓRDOVA, S. T.; PERES, J. A. Utilização de recursos áudio visuais na docência de medicina veterinária. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 3, n.1, mar. 2008.
- FILZOLA, C. L. A.; Tagliaferro, P. ; Andrade, A. S.; Pavarini, s. c. i.; ferreira, n. m. l. a.. Alcoolismo em família: a vivência das mulheres participantes do grupo de ajuda Al-Anon. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. v. 58, n 3, p. 181-186, 2009.
- Machado V. C; Alerico M. I; Sena, J. Programa de prevenção e tratamento do tabagismo: uma vivência acadêmica de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**. v. 12, n. 2, p. 248, 2007.
- MARQUES, A. C. P. R.; CRUZ. M. S. O adolescente e o uso de drogas. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 22, s.2, 2000.
- MELONI, J. N; LARANJEIRA R. Custo social e de saúde do consumo do álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n, 26, supl. 1, p. 7-10, 2004.
- NETO, H. S. M.; PINHEIRO, B. C. S.; ROQUE, N. F. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: Interface entre teatro e ciência na sala de aula. **Revista Química Nova na Escola**. v. 35, n. 2, p. 100-116, maio 2013.

PECHANSKY, F.; SZOBOT, C. M.; SCIVOLETTO. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26 supl. 1, p. 14-17, 2004.

PINHEIRO, P. C. Aumentando o Interesse do Alunado pela Química Escolar e Implantação da Nova Proposta Curricular Mineira: Desenvolvimento e Resultados de Projeto Seminal Realizado no PIBID-UFSJ. **Química Nova na Escola**. v. 34, n. 4, p. 173-183, nov. 2012.

RAMOS, S. de P. ; BERLOTE, J. M. (Org). **Alcoolismo hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A. **Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 1.584 p.

SANTOS, W. L. P. ; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SBP, D. A. Uso e abuso de álcool na adolescência. **Revista Adolescência e Saúde**. v. 4, n. 3, p. 6-17, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, M. R da. Juventudes e Ensino Médio: Possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio - pressupostos teóricos e desafios da prática**. Fundação Santillana. Moderna, 2013. p 65-72.

SOUZA, D. P. O.; ARECO, K. N.; FILHO, D. X. S. Álcool e alcoolismo entre adolescentes da rede estadual de ensino de Cuiabá, Mato Grosso. **Revista Saúde Pública**, v. 39, n. 4, p. 585-592, 2005.

VIEIRA, D. L.; RIBEIRO, M.; ROMANO, M.; LARANJEIRA, R. R. Álcool e adolescentes: estudo para implementar políticas municipais. **Revista Saúde Pública**, v. 43, n. 3, 2007.

Os novos desafios no ato de aprender com o jovem contemporâneo do Ensino Médio

Neusa Beatriz Seibel Eickhoff¹⁷

Márcia Roseli Müller Baú¹⁸

Introdução

O Sistema de Ensino no Ensino Médio vem sendo reestruturado com novas perspectivas de como atuar e desenvolver atividades que contemplem nosso estudante da contemporaneidade. O objetivo desta reestruturação é discutir o que acontece na construção cotidiana da sala de aula, na busca de propostas geradoras de ensino e aprendizagem que possibilitem uma prática inovadora em sala de aula e expressem uma complexidade da tarefa de ser professor.

A reação de alguns educadores quando surge uma nova proposta é considerada importante, pois gera discussões e críticas que em alguns casos perturbam seu planejamento estruturado há muito tempo.

¹⁷ Especialista em matemática e estatística pela Universidade Federal de Lavras/ MG, licenciada em Ciências e matemática, docente do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, professora de matemática do Ensino Médio e Coordenadora de Seminário Integrado em Três de Maio/RS. (beatriceickhoff@gmail.com).

¹⁸ Especialista em Gestão Escolar pela SETREM/AEST, licenciada em matemática pela UNISINOS, docente do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli e Sociedade Educacional de Três de Maio - SETREM, professora de matemática do Ensino Médio e Ensino Superior em Três de Maio/RS. (marciabau@setrem.com.br).

Entretanto, essa nova estruturação é necessária para que se tragam soluções imediatas para viabilizar a própria função da escola.

Algumas questões são perturbadoras e complexas devido à diversidade cultural em que se encontram inseridos os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas. Quais os pontos mais importantes? Quais os mais problemáticos? Quais os mais desafiadores? Qualquer listagem ou enumeração terá sempre o caráter meramente auxiliar à exposição.

A opção é por aqueles que desafiam o professor e seu educando em sua contemporaneidade, uma nova reorientação curricular e o desassossego do educador face ao aparente desinteresse dos estudantes e da evasão escolar.

Existe um grande número de estudos que relatam a importância de uma nova reestruturação do Ensino Médio. (FREIRE, 1983; GRAMSCI, 1978; SAVIANI, 1989; DEMO, 2009; VIGOTSKY, 1994; NIDELCOFF, 1983; LENOIR, 2001; PCNEM; PERRENOUD, 2000; PRADO, 2009; PEREIRA, 2010), com caráter de incentivar os nossos estudantes e educadores a serem agentes de sua própria história, usando os recursos tecnológicos e leituras na produção de conhecimento com reflexos e análise das condições culturais de cada ser na sociedade em que vive.

Segundo (NIDELCOFF, 1983). “Somente quando alguém se sente motivado para atuar visando a modificar a realidade que o oprime é que pode dizer que essa pessoa interpretou o mundo e interpretou a si mesmo dentro desse mundo”.

O incentivo pelo projeto de pesquisa aproxima o estudante do educador, pois ele necessita resolver um problema no qual aquele se torna orientador, na busca de informações para fundamentar sua pesquisa. Neste momento o orientador torna-se protagonista, tendo uma relação mais próxima com seu educando e fazendo com que o mesmo conecte a sua pesquisa com outros componentes curriculares, e ainda favorecendo sua comunidade local.

Para Verganaud (1996), “Ao resolver problemas, o aluno conceitua, isto é, ele se desenvolve cognitivamente”.

É possível, assim, relacionar e trazer em discussão algumas questões presentes na sua comunidade escolar ou local, para resolver ou amenizar um problema, desafiando com isto seus educadores na busca de conhecimentos com diversas fontes de pesquisa.

A proposta do projeto de pesquisa, em especial no Ensino Médio de Escolas Públicas, canaliza a exigência da sociedade contemporânea, valorizada pela sociedade e atraente pelos jovens, alterando assim os elevados índices de evasão e reprovação.

A lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, está vigente há quase duas décadas. Esta contempla o projeto de Pesquisa no Ensino Médio, reforçando que cada escola tem o compromisso de elaborar sua própria proposta pedagógica de forma que seja reconhecida como significativa para escola, para cada educando, para os estudantes e para a comunidade a qual pertence.

No momento em que o estudante se torna pesquisador, ele estabelece uma nova identidade do fazer escolar no Ensino Médio, tendo uma visão mais humanística e comprometedora.

O papel da escola é promover uma socialização entre docentes e estudantes para potencializar o aprender deles e refletir sobre suas práticas, encontrando um sentido em diferentes épocas e para diferentes sujeitos.

Aquele que, sabendo dos limites impostos pelas circunstâncias específicas de sua atividade pedagógica, se volta ao que lhe é possível fazer, contorna as dificuldades, operando no nível das suas possibilidades, dando conta da variável que lhe é mais próxima, a sua formação (PEREIRA, 2010, p. 22).

Desenvolvimento

A pesquisa envolvendo projetos está sendo aplicada em nossas Instituições de Ensino como um novo aprendizado para o educador e o jovem contemporâneo, e desafiou o corpo docente, na medida em que desacomodou alguns profissionais, na busca de novos saberes. A pesquisa oportunizou ao jovem buscar várias fontes de informação e a

elas associar as mais diversas áreas do conhecimento. Este desafio nos fez refletir e entender algumas questões perturbadoras do nosso dia a dia, para as quais necessitávamos de soluções imediatas que viabilizassem a própria função da escola.

A implantação de um articulador, denominado Seminário Integrado, veio a contemplar a nossa instituição com a nobre tarefa de se fazerem as conexões entre vários componentes curriculares, principiando a construção da interdisciplinaridade.

O ensino Politécnico segundo por pensar políticas públicas voltadas para educação escolar integrado ao trabalho, a ciência e a cultura, de modo que se desenvolvam as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias a produção da existência e a consciência dos direitos políticos sociais e culturais, bem como a capacidade de atingi-los. (Gramsci, 1978 in Rio Grande do Sul, 2011, p. 15).

A noção de Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. É a Politecnia, assim compreendida que se constitui no princípio organizador da proposta do Ensino Médio politécnico, ou na versão profissional integrada no Ensino Médio (SAVIANI, 1989, p.17)

Trabalhar a pesquisa com projetos facilitou a organização das aulas, já que foi necessária a cooperação, responsabilidade, coletividade, solidariedade e o trabalho em equipe entre alunos e professores, tendo assim uma unidade de ação.

Segundo Lenoir (2001, p. 58), "O planejamento não estruturado e individualizado é um dos principais obstáculos ao trabalho interdisciplinar".

Como coordenadora de seminário Integrado consegui implantar uma organização que é desenvolvida nas seguintes séries.

Primeiros anos: se organizariam em grupos de dois a três integrantes e escolheriam um tema de relevância Social à sua comunidade, para a construção do seu projeto de pesquisa, com apresentação no final do ano para uma banca, formado por professores de sua série, pais e membros da comunidade local. Durante a construção do projeto, em alguns momentos os grupos de estudantes são questionados quanto à relevância social e a agregação de conteúdos para a construção deste.

Segundos anos: retomariam seu projeto do ano anterior e fariam sua aplicação na comunidade, construindo um relatório e um diário de bordo e, no final do primeiro semestre, é realizada uma feira de socialização do projeto e sua aplicação até tal momento. No final do ano, os resultados são apresentados para uma banca formada por professores da área que contempla seu trabalho, além de pais e membros da comunidade.

Terceiros anos: construção de um artigo, que reflita e busque leituras complementares à construção deste, usando como alicerce seu projeto e seu relatório. No final do primeiro trimestre, é realizada a apresentação do artigo para uma banca formada por professores convidados de acordo com as afinidades de cada grupo, juntamente com pais e membros da comunidade.

A proposta de integração de conteúdos da série em seu projeto e relatório foi vista como um desafio por parte dos estudantes e professores. No entanto, como os projetos e relatórios tinham como natureza envolver conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, foram poucos os indiferentes. Professores colaboraram, abrindo espaço em seus períodos de aula para estimular, discutir e contribuir com os trabalhos de pesquisa. Os estudantes apresentaram aos professores uma ficha com alguns dos passos do seu projeto, para que este contribuísse com a fundamentação do projeto e do relatório.



Figura 1 - Ficha que os estudantes entregam a seus professores para a contribuição de conteúdos

Fonte: Neusa 2013

Para a apresentação em banca, os estudantes foram estimulados a utilizar os mais diversos recursos tecnológicos, tais como: data show, Word, Excel, PowerPoint, microfone, com os quais muitos deles nunca haviam entrado em contato antes.

Desse modo, os estudantes provocaram o corpo docente a desenvolverem novas linguagens para aprender, possibilitando que o professor seja orientador e ao mesmo tempo estudante protagonista. Para socializar uma de nossas práticas, descrevo abaixo o projeto “Qual o destino do óleo de cozinha que dão as moradoras de Consolata?”

Esse foi um dos questionamentos que o grupo de estudantes fez para dar início a seu projeto comunitário. A partir de tal questionamento, construiu-se o projeto abordando os mais diferentes componentes curriculares. Assim, tivemos:

História: os estudantes procuraram seus avós para o resgate da história vivida pela família através de gerações, e como se organizavam numa época que o comércio era distante para se adquirir materiais de limpeza. Com a intenção de descobrir que destino essas gerações davam aos resíduos de frituras e se estes familiares teriam alguma receita de sabão, o professor deste componente e seus alunos fizeram um relato sobre a história do sabão.

Geografia: os alunos localizaram em um mapa o continente onde surgiu o primeiro sabão, bem como identificaram o município e a comunidade com suas nascentes.

Química: durante as aulas de química, os estudantes fabricaram o sabão, trabalhando conteúdos relativos à química inorgânica dos ácidos e bases e as equações químicas.

Matemática: revisaram-se os conteúdos de razão e proporção para que se obtivessem as medidas-padrão dos ingredientes para fabricação do sabão.

Português: elaboraram a receita e o modo de fazer, bem como a construção do projeto e do relatório.

Biologia: relataram a contaminação da água com resíduos e a preservação ambiental.

N foto da Figura 2, vemos a professora de Biologia fazendo sua contribuição no projeto de pesquisa do sabão caseiro, fabricado com resíduos de óleo de cozinha da comunidade, em que integrantes do grupo da pesquisa residem.

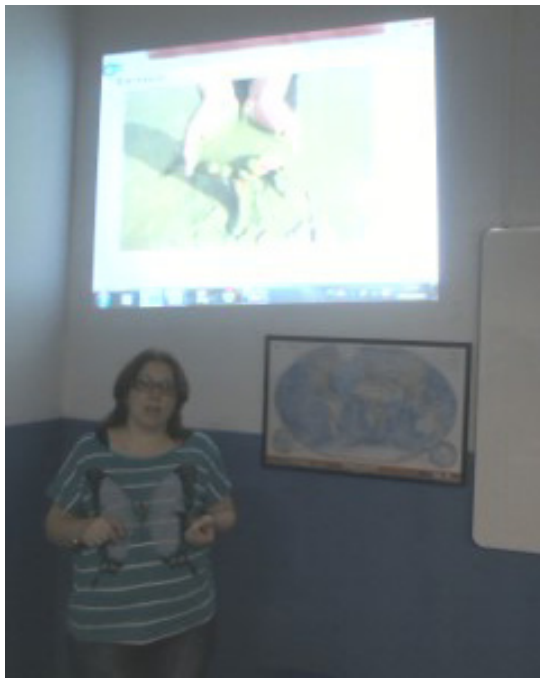


Figura 2 – Professora de Biologia
Fonte: Neusa 2013

Na comunidade local: organizaram-se vários grupos com os mais diversos integrantes, como por exemplo da Pastoral da Criança, costureiras, moradoras, funcionários de escola, com os quais o grupo de estudantes socializou a importância da preservação ambiental e mostrou como cada um pode contribuir com o meio em que vive. Assim, fizeram a demonstração de como aquelas pessoas poderiam reutilizar os resíduos de gordura de suas residências. Segundo pesquisa levantada neste ano, quarenta famílias reutilizam os resíduos de gordura para fabricar sabão.

A participação nas atividades foi considerada parte da avaliação nos componentes que foram contemplados com o projeto de pesquisa. Esse procedimento foi previamente acertado com os professores.

O grupo de estudantes e professores avaliou esse tipo de organização do Ensino Médio Politécnico como excelente, por envolver diferentes áreas do conhecimento e por proporcionar uma ação coletiva, bem como o ato de cidadania que nossos estudantes tiveram em relação à preocupação em aplicar seu projeto e que este amenizasse alguns dos problemas sociais nas comunidades. E como bônus, a Instituição teve uma diminuição na evasão e repetência escolar referente aos anos anteriores.

Numa sociedade sustentável, as responsabilidades devem ser compartilhadas, e não basta ter informações: os cidadãos precisam ser sensíveis a elas, e esta sensibilidade deve ser construída junto à comunidade como algo contínuo; ainda que lento, mas que seja educativo.

A atividade envolvendo projetos de pesquisa teve um novo rumo em nossa instituição. Os professores avaliadores dos trabalhos perceberam uma grande autonomia na busca do saber por partes dos estudantes, além de adotarem uma postura de cidadãos preocupados em fazer algo que sensibilize a comunidade, agregando valores, melhorando a escrita, a oralidade e a conexão entre conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. O articulador de Seminário Integrado foi aos poucos criando respeito e credibilidade.

O professor tem um papel de grande importância: desafiar seus estudantes, orientá-los e de ter a competência e a paciência necessárias para a compreensão e para a interpretação do mundo. Como afirma Nidelcoff (1983, p. 30). “Somente quando alguém se sentir motivado para atuar visando a modificar a realidade que o oprime é que se pode dizer que essa pessoa interpretou o mundo e interpretou a si mesmo dentro desse mundo.”

Considerações finais

Fica esclarecido, portanto, que a pesquisa é um dos fatores de maior importância no auxílio à construção do conhecimento em instituições públicas de ensino, para desenvolver habilidades e competências

nos recursos bibliográficos e tecnológicos, bem como aprimorar a aprendizagem.

Durante a atividade de pesquisa o educando estabelece relações e desenvolve a capacidade de inter-relação com sua equipe e seu orientador, respeitando as diversas opiniões e desenvolvendo habilidades orais e escritas suficientes para argumentar a sua própria opinião.

Ao desenvolver um problema durante sua pesquisa o educando utiliza diversos componentes curriculares, além do bônus de construir relações interativas que contemplem sua comunidade local, integrando seus familiares e moradores às atividades desenvolvidas na escola.

Por estas razões é que se deve manter o incentivo à realização de projetos de pesquisa para que cada vez mais estudantes da rede pública de ensino desenvolvam um perfil humanístico com as pessoas das mais diversas proveniências.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 247-337.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligência Múltiplas a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontrolável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO – PCNEM. Ministério da Educação, Brasil, 2000.

PEREIRA, U.Á. Política de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PERRENOUD, Philippe. **Novas dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, Maria E. B. B.; ALMEIDA, Maria E. B. de. **Elaboração de Projetos**: Guia do Cursista. Brasília: MEC/ SED, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, 2011. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino 203 O “novo paradigma da politécnica” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul volume 22, número 2, abril • junho 2018 Médio – 2011-2014. Porto Alegre, Secretaria da Educação (SEDUC/RS), 36 p. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 09/2014.

ROSSI, Aínda Maria Piva; SCHAFFER, Neiva Otero. Cada um de nós compões sua própria história. In: ROSSI, A. M. P. et al. (Org.). **Ensino Médio**: docência, identidade e autoria. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 13-16.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

SMYTH, G. A. Uma pedagogia crítica de La práctica em La aula. Revista de Educación, n. 294, 1991. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVESINI, Clarice Salete; PEREIRA, Nilton Mulett. Práticas docentes e formação continuada na contemporaneidade. In: ROSSI, Aínda Maria Piva et al. (Org.). **Ensino Médio, docência, identidade e autoria**. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 17-24.

VERGNAUD, G. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GREENPA**, Porto Alegre, n. 4, p. 9-19, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvida e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Icone/Edusp, 1994.

Pesquisa no Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, noroeste do Rio Grande do Sul: atividades do Seminário Integrado

Adana Fátima Canova Motter¹⁹ – Leda Maria Schwerz Zottiz²⁰

Dolores Chechi²¹ – Franciele Perin De Conti²²

Arno Roque Reginatto²³ – Eliane Gerloff Sonza²⁴

¹⁹ Adriana Fátima Canova Motter. Mestre e Licenciada em Geografia. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté na área das Ciências Humanas e orientadora do Seminário Integrado do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico. E-mail: canovamotter@ig.com.br.

²⁰ Leda Maria Schwerz Zottiz. Licenciada em Educação Física. Pós-graduada em interdisciplinaridade. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté na área das Linguagens. Orientadora do Seminário Integrado dos primeiros anos do Ensino Médio Politécnico. E-mail: ledaschwerz@gmail.com.

²¹ Dolores Chechi. Licenciada em Ciências Biológicas e pós-graduada em Interdisciplinaridade. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté na área de Ciências da Natureza e Orientadora do Seminário Integrado do 2º Ano do Ensino Médio Politécnico. E-mail: dolores1@ibest.com.br.

²² Franciele Perin De Conti. Graduada em História e Pós-graduanda em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté na área de Ciências Humanas e Orientadora do Seminário Integrado do 2º Ano do Ensino Médio Politécnico. E-mail: franciperindeconti@gmail.com.

²³ Arno Roque Reginatto. Licenciado em Técnicas Agropecuárias. Pós-graduado em Educação. Professor da Escola Estadual de Educação Básica Yeté. Orientador do Seminário Integrado dos primeiros anos do Ensino Médio Politécnico. E-mail: arnoreginatto@gmail.com.br.

²⁴ Eliane Gerloff Sonza. Licenciada em Educação Física. Pós-graduada em interdisciplinaridade. Professora da Escola Estadual de Educação Básica Yeté na área das

Introdução

Este relato tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, noroeste do Rio Grande do Sul, no que se refere à pesquisa pedagogicamente estruturada, desenvolvida no Seminário Integrado, com os alunos do Ensino Médio Politécnico.

Sua construção foi motivada e possibilitada pelo Grupo de Estudo (GT) do Seminário Integrado, organizado e coordenado pela 17ª Coordenadoria de Educação de Santa Rosa, em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – *campus* Santa Rosa.

O Grupo de Trabalho do Seminário Integrado insere-se no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, o qual tem como objetivo a formação dos profissionais da educação do noroeste do Rio Grande do Sul, integrando Instituições de Ensino Superior (IES), Coordenadorias de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos de Professores.

A Escola Estadual de Educação Básica Yeté, integrante da 17ª Coordenadoria Regional de Educação, é a única escola de Ensino Médio do município de Tuparendi. Em 2014, dos 462 alunos, 211 cursam o Ensino Médio Politécnico, distribuídos em oito turmas, atendidos por mais de vinte professores. Como as demais escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, está também no terceiro ano da implantação da Proposta Pedagógica Politécnica do Rio Grande do Sul²⁵.

A referida proposta para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul considera como metodologias que possam contribuir para uma ação transformadora da realidade, o Trabalho como Princípio Educativo,

Linguagens. Orientadora do Seminário Integrado dos primeiros anos do Ensino Médio Politécnico. E-mail: eliansonza@gmail.com.

²⁵ No estado do Rio Grande do Sul desenvolve-se uma proposta de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio sob concepções politécnicas. Entre as principais reestruturações metodológicas destacam-se a previsão de tempo e espaço para o desenvolvimento da pesquisa pedagogicamente estruturada, o Seminário Integrado. Aprofundamentos no conhecimento da proposta podem ser realizados no portal da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1.

a Interdisciplinaridade e a Pesquisa Pedagogicamente Estruturada e praticada através de Projeto Vivencial.

Projetos vivenciais elaborados, desenvolvidos, gestados e articulados no tempo e espaço do Seminário Integrado. Este Seminário, incluso na parte diversificada do currículo do Ensino Médio Politécnico, segundo o regimento referência, constitui-se num espaço de planejamento com a participação dos professores das áreas do conhecimento – formação geral – e alunos, realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente, destinado a desenvolver a pesquisa pedagogicamente estruturada.

Na nossa escola, percebe-se, ano após ano, significativa qualificação da pesquisa desenvolvida sob princípios pedagógicos e científicos. Nas três séries do Ensino Médio Politécnico, é preocupação constante dos professores, orientar os alunos ao desenvolvimento da pesquisa organizada e estruturada, diferenciando, entendendo e vivenciando todas as etapas inerentes à pesquisa científica: construção do projeto (planejamento), execução (pesquisa de campo), relato da pesquisa e apresentação dos resultados em seminários.

Entende-se que, desenvolvendo e diferenciando os momentos e tempos de uma pesquisa, dá-se conta do que prevê o Parecer n. 5 de 2011:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (BRASIL, PARECER 5/2011, p. 22).

Desenvolvendo pesquisa de forma orientada, organizada e estruturada, proporciona-se aos alunos, autonomia e comprometimento com a construção do seu próprio conhecimento, pelo fato de acompanharem continuamente o processo, observando avanços e entraves e sinalizando os momentos onde são necessárias intervenções durante todas as etapas (projeto, execução e relatório). Assim, os alunos, quando comprometidos com sua construção de conhecimento, percebem-se ao mesmo tempo, como agentes e sujeitos de sua aprendizagem, exigindo para sua qualificação, responsabilidade e compromisso.

Atividades de pesquisa no Seminário Integrado, do Ensino Médio Politécnico, na Escola Estadual de Educação Básica Yeté - Organização do tempo e do espaço do Seminário Integrado

Na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, o Seminário Integrado compreende três períodos de aula durante a semana para as três séries do Ensino Médio Politécnico. Os professores que acompanham os alunos nas atividades do Seminário Integrado são denominados de professores orientadores. São professores que mediam, acompanham e orientam todas as etapas da pesquisa dos seus grupos orientados.

Nos dois primeiros anos do Ensino Médio Politécnico (2012 e 2013), os três períodos do Seminário Integrado eram desenvolvidos no mesmo turno de aula da turma, porém, no contra turno, à tarde. Entretanto, em 2014, redistribuiu-se o tempo e o espaço do Seminário Integrado da seguinte forma: um período situado no turno de aula da série (manhã²⁶), denominada de “aula teórica” e os outros dois períodos no contra turno (tarde²⁷), denominada “aula prática” de pesquisa.

Separados os períodos, as atividades são organizadas de forma diferenciada. No período do turno da manhã (aula teórica), trabalha-se conceitos/conteúdos e temas relacionados à construção de todas as etapas do projeto de pesquisa e sua execução, além de orientações quanto à normalização para formatação, apresentação e estruturação de projetos de pesquisa, relatórios e outros trabalhos, conforme as normas técnicas da ABNT.

Nas aulas do contra turno (aulas à tarde) os professores orientadores acompanham e orientam os grupos na elaboração, execução e relato das pesquisas.

²⁶ Todas as turmas do Ensino Médio Politécnico são atendidas no turno da manhã.

²⁷ Para contemplar a carga horária de 1.000 horas, todas as turmas do Ensino Médio Politécnico são atendidas numa tarde de contra turno: terceiros anos, segunda-feira à tarde; segundos anos, quarta-feira à tarde e primeiros anos, sexta-feira à tarde.

É importante destacar que o grau de complexidade e exigência é crescente para as três séries do Ensino Médio Politécnico, especialmente no que se refere à construção do referencial teórico dos projetos e a construção dos relatórios culminando com a escrita do artigo científico no terceiro ano.

Constituição dos grupos de pesquisa

Tem-se como meta na Escola que os projetos sejam construídos e desenvolvidos pelos alunos organizados em grupo, nunca individualmente.

No primeiro e segundo ano de Seminário Integrado (2012 e 2013) constituíam-se grupos de até sete ou oito indivíduos. Entretanto, percebeu-se que essa quantidade de integrantes dificultava o trabalho e a integração do grupo e nem todos os alunos participavam ativamente das atividades de pesquisa e por consequência, não construíam um aprendizado de forma significativa.

Assim, neste ano de 2014, constitui-se grupos de até três integrantes com vistas a atribuir responsabilidades a todos e envolvê-los com mais intensidade nas atividades.

Sugere-se aos alunos que os grupos sejam constituídos considerando afinidades por interesse no tema de pesquisa a ser desenvolvido e não por amizades ou outros critérios. Porém, percebe-se que na maioria das vezes os grupos são constituídos considerando o critério amizade. No que se refere aos alunos recebidos por transferência, oriundos de outras escolas, os mesmos são incluídos nos grupos respeitando os critérios estabelecidos anteriormente.

Também nos dois anos anteriores, os grupos escolhiam livremente os temas a serem pesquisados, independente da área e formação do professor orientador. Em 2014, os grupos escolhem temas que estejam vinculados a linhas de pesquisas apresentadas pelo professor de acordo com a área do conhecimento a que pertence. Na área das Ciências Humanas a orientação cabe aos professores Adriana Fátima Canova Motter, e Franciele Perin De Conti e André Luís Freddi; na área de Ciências da Natureza a orientação é feita pelos professores Dolores

Chechi, Elisângela Chitolina Beyer e Arno Roque Reginatto; na área da Matemática, pela professora Beverli Fenner Bez e na área das Linguagens, pelas professoras Leda Maria Schwerz Zottiz e Eliane Gerloff Sonza.

Concomitante a constituição dos grupos, faz-se a definição do tema a ser pesquisado. Os grupos são motivados e instigados a desenvolver seus projetos com temas de relevância, inseridos no contexto de seus interesses e que os resultados possam direta ou indiretamente intervir no espaço e realidade em que vivem.

Definidos os temas, os grupos são orientados à construção do projeto de pesquisa, como descreveremos a seguir. É importante destacar que com os alunos do primeiro ano (iniciantes na pesquisa), antes da construção do projeto, recebem formação quanto à iniciação científica, conhecendo seus fundamentos e objetivos. Também se faz a análise e diferenciação entre informação e conhecimento e a abordagem dos diferentes tipos de conhecimentos (artístico, filosófico, religioso, científico, senso comum...), entre outros aspectos e elementos que possam contribuir com a inserção do aluno no campo da pesquisa estruturada. É importante lembrar que, na primeira série do Ensino Médio Politécnico, os orientadores dão ênfase também à motivação, incentivando os grupos a “enxergar” a pesquisa como parte integrante do processo de aprendizagem.

Construção do projeto

Para a elaboração dos projetos, os grupos são orientados a desenvolvê-los de forma lógica e coerente, considerando as seguintes etapas:

TEMA: É a primeira decisão em relação a realização da pesquisa (o que se quer pesquisar). A delimitação do tema corresponde àquilo que deve ser priorizado na pesquisa. Orienta-se aos grupos a elencar e definir no tema o objeto e o(s) sujeito(s) da pesquisa, além do tempo e do espaço em que ocorrerá, ou seja, o aluno deve ter claro “quando, onde, o período e o local” da pesquisa.

É importante ter presente que um mesmo tema pode ser abordado de diferentes formas (ou linhas de pesquisa), focando aspectos históricos, econômicos, psicológicos, culturais, entre outros.

PROBLEMA: Entendido como motivação à pesquisa, relacionado ao tema, ou seja, a pergunta feita ao tema. O problema se refere à dúvida, à curiosidade, à inquietude do grupo frente ao tema.

HIPÓTESE(S): Possíveis respostas que o grupo encontra relacionadas ao tema, as quais devem ser consideradas ao elaborar os objetivos e a metodologia de pesquisa.

OBJETIVOS: Divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O geral diz respeito ao tema de forma abrangente e os específicos vinculam-se à metodologia. É importante destacar que ao elaborar os objetivos o verbo usado deve estar no infinitivo (apontar, descrever, valorizar, propor, comparar...).

JUSTIFICATIVA: É o momento em que os grupos buscam justificar o que os motivou a escolha do tema e a importância e a relevância do projeto de pesquisa para a comunidade escolar e local.

REFERENCIAL TEÓRICO E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: No que se refere à construção do referencial teórico e referências bibliográficas, os alunos são orientados a seguir as normas técnicas da ABNT e escrever sob princípios de ética, ou seja, sem plágio, com originalidade. Também, para a construção do referencial teórico orienta-se, nas pesquisas virtuais, a busca de artigos científicos disponibilizados pela ferramenta do Google Acadêmico na internet.

Para a primeira série do Ensino Médio orienta-se que a construção do referencial seja feita a partir de leituras e fichamentos, sem a necessidade de construir diálogos diretos com os autores através de citações. Já para as turmas de segundo e terceiro ano faz-se um intenso trabalho de construção da escrita com o uso de citações diretas e indiretas das leituras feitas sobre o tema.

METODOLOGIA: É a etapa na qual o pesquisador descreve como a pesquisa deve ser realizada, desde a teórica até a de campo (se houver).

No primeiro momento, o pesquisador descreve como realizará a pesquisa bibliográfica (obrigatória para todos os projetos). É nesse

momento que se busca por autores, realizando leituras e fichamentos. No caso de se utilizar pesquisa de campo, torna-se necessário descrevê-la relatando o local da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevistas, formulário, entre outros), os sujeitos e a população a ser pesquisada.

Os instrumentos mais comuns em uma pesquisa são: questionários, entrevistas, história de vida e observação.

CRONOGRAMA: Neste item o pesquisador elabora um roteiro com datas e afazeres/atividades, com o objetivo de organizar o trabalho a ser realizado.

QUALIFICAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA

É o momento em que, antes de finalizar o projeto, os grupos apresentam-os a uma banca de professores apreciadores, os quais, a partir de critérios predeterminados como: coerência entre as etapas do projeto, domínio do conteúdo, postura e vocabulário na apresentação, ortografia, recursos utilizados, qualidade do referencial teórico, entre outros, sugerem qualificações que podem ser consideradas pelo grupo de pesquisa antes da conclusão do projeto.

Execução do projeto - Pesquisa de campo

Na execução do projeto, principalmente no que se refere ao uso da metodologia de entrevistas, os alunos são orientados à postura ética de pesquisadores frente ao entrevistado. Apresentam no momento da entrevista Carta de Apresentação oferecida pela escola e levam ao conhecimento do entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a assinatura. Com este instrumento, o entrevistado autoriza ou não, a publicação de seu nome, a divulgação de suas informações e a filmagem e gravação, se for opção do grupo de pesquisa.

Construção dos relatórios

Na construção dos relatórios, os alunos pesquisadores são orientados a articular na escrita as etapas do projeto e os resultados encontrados na pesquisa de campo. Esta é uma etapa da pesquisa em que o grau de complexidade difere entre as séries:

- **Primeira série:** escrita com ênfase na apresentação dos resultados encontrados na pesquisa de campo (execução do projeto);
- **Segunda série:** relatório com introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, considerações finais, referências e anexos;
- **Terceira série:** construção de artigo científico contemplando: resumo e palavras-chave em português e língua estrangeira, introdução, referencial teórico, métodos e técnicas (análise do tipo de pesquisa (ensaio teórico, estudo de caso, pesquisa ação, pesquisa experimental, etnográfica, pesquisa documental, levantamento, *ex-post facto*...), das características da pesquisa (exploratória, qualitativa, quantitativa, descritiva) e o tipo de coleta de dados (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas, questionário, observações...), resultados e discussões, considerações finais e referências.

Seminários de apresentação das pesquisas

Para fechar o ciclo da pesquisa, faz-se seminários de apresentação. Para cada seminário (um para cada série) são convidados alunos da própria escola e alunos de outras escolas para apreciação. A banca avaliadora é constituída por professores e pessoas convidadas de outras escolas ou instituições com o intuito de reconhecer e valorizar os grupos de maior desempenho e destaque, premiando seus integrantes com “vale livros”.

Considerações finais

Entre 2012 e 2013 foram desenvolvidos 50 projetos de pesquisa de diversos temas. Em 2014 são 72 temas pesquisados nas três séries do Ensino Médio Politécnico, totalizando nos três anos de Seminário Integrado 122 projetos de pesquisa (em anexo) contemplando todas as etapas (projeto – execução – relato – apresentação).

As atividades desenvolvidas no Seminário Integrado constituem-se uma experiência significativa para os alunos-pesquisadores e para o currículo da escola com vistas a atender às concepções e fundamentos da Formação Humana Integral, tendo a pesquisa como princípio educativo.

Entretanto, com a prática da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, percebe-se algumas limitações e desafios para o desenvolvimento da pesquisa no que se refere à perspectiva interdisciplinar, ou seja, fazer com que a pesquisa não se restrinja ao Seminário Integrado, mas que possibilite e promova o diálogo com as áreas na construção do conhecimento dos educandos. Outro desafio insere-se na resistência dos alunos à construção, execução e relato da pesquisa, visto que esta não é uma prática desenvolvida no Ensino Fundamental, comprometendo assim, o protagonismo dos sujeitos na construção de seu próprio conhecimento. Ainda cabe abordar o desafio em construir pesquisas que tenham por finalidade a intervenção na realidade, caracterizada pela pesquisa-ação.

Entendemos que a qualificação metodológica da pesquisa a ser desenvolvida na escola como um princípio pedagógico perpassa pela formação continuada de professores, tendo em vista que a formação inicial dos mesmos, na maioria das vezes, não foi construída sob esta perspectiva, nem mesmo a educação tradicional que ainda permanece em nossas escolas. É importante destacar que a estrutura, tempo e espaço das escolas como está constituída dificulta o desenvolvimento de metodologias que atendam às necessidades da educação nos dias atuais. A experiência descrita neste relato só pode ocorrer devido ao tempo e espaço do Seminário Integrado, destinado ao planejamento e à pesquisa. Para finalizar, enfatiza-se que se faz necessário disposição, comprometimento, desprendimento e postura inovadora dos professores frente à pesquisa, levando adiante novas propostas pedagógicas na escola.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação. **Parecer n. 5 de 4/5/2011** sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". Brasília: ME, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: SE, 2011.

ANEXO

Temas pesquisados no Seminário Integrado, da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, pelos alunos das três séries do Ensino Médio Politécnico, nos anos de 2012, 2013 e 2014

História dos guasqueiros no Rio Grande do Sul desde o século XVII e seus reflexos em Tuparendi (NW do RS), em 2012; História da comunicação por rádio em Tuparendi (NW do RS); Perfil do leitor das séries finais do Ensino Fundamental (6ª, 7ª e 8ª) e do Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, de Tuparendi (NW do RS), em 2012; Comparativo da tecnologia automobilística do Ford 29 com um Ford Fusion 2012; A vaidade dos adolescentes e a tendência de cortes e tinturas para cabelos, maquiagem e unhas, em Tuparendi (NW do RS), atualmente; Observação da influência da letra do funk no comportamento dos jovens de forma virtual e na Escola Estadual de Educação Básica Yeté; Acessibilidade para cadeirantes na cidade de Tuparendi (NW do RS); Alimentação dos jovens do Ensino Médio, no ano de 2012, na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, Tuparendi (NW do RS); Academia Bello Centro no município de Tuparendi (NW do RS); Aquecimento global, realmente real? AIDS: prevenção e atitude; Autismo nas crianças de Tuparendi (NW do RS); Produção da erva-mate na ervateira Wedor e o consumo da mesma no município de Tuparendi (NW do RS), em 2012; O cavalo crioulo no Rio Grande do Sul na última década; A aceitação da sociedade perante indivíduos que possuem um modo de vida que não se encaixa nos padrões exigidos pela mesma, focando na cultura *hippie* e na

desigualdade econômica na microrregião (Tuparendi e Santa Rosa); A influência do álcool nos acidentes de trânsito nas estradas gaúchas no ano de 2012; Gravidez na adolescência nos últimos cinco anos na Escola Estadual de Educação Básica Yeté (NW do RS); O câncer de mama nas mulheres entre 40 e 60 anos em Tuparendi (NW do RS), nos últimos cinco anos; Tipos de alimentos consumidos pelas pessoas em Tuparendi (NW do RS), em 2012; A expansão da produtividade leiteira na localidade de Matinho Queimado, interior de Tuparendi (NW do RS); Entretenimento musical nas cidades de Tuparendi e Tucunduva (NW do RS), com foco na instrumentalização e apresentações musicais em 2013; Funcionamento e estrutura do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), em Tuparendi (NW do RS), nos últimos cinco anos; O olhar dos idosos de Tuparendi (NW do RS) em relação às atitudes dos jovens, em 2013; A atuação do grupo Sol Nascente na vida dos alunos que o frequentam, no município de Tuparendi (NW do RS), em 2013; Atendimento no Posto de Saúde da Vila Esperança, em Tuparendi (NW do RS), em 2013, sob olhar do paciente e do atendente; Capoeira como instrumento educacional em Tuparendi (NW do RS) – o caso do CRAS (Centro de Assistência Social); Perfil dos idosos no espaço urbano de Tuparendi (NW do RS), em 2013; Quando, como e porquê usar complemento alimentar nas academias de Tuparendi (NW do RS), nos últimos cinco anos; O alcoolismo nas adolescência em Tuparendi (NW do RS), no período dos últimos seis meses; Condições das ruas de nosso município, Tuparendi (NW do RS), em 2013; O olho: doenças e cuidados na comunidade de Tuparendi (NW do RS), em 2013; Atividade leiteira: manejo e produção em propriedade agropecuária em São Roque – Tuparendi (NW do RS); Tecnologia da informação: uma análise prática da segurança da informação nos dias atuais; O uso das mídias (internet, telefone, celular e televisão) pelos alunos do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté (NW do RS), no ano de 2013; Namoro na adolescência na Escola Estadual de educação Básica Yeté, no ano de 2013; A adoção de crianças – o que muda na vida de um casal após a adoção; Música regional missioneira e os quatro troncos das missões; A boa aparência na vida profissional; Expectativa dos jovens de Tuparendi (NW do RS), entre 15 a 18 anos, quanto ao seu futuro profissional e de formação acadêmica; História de vida de uma pessoa idosa do município de Tuparendi (NW do

RS), em 2013; Jogos eletrônicos e suas influências nos alunos do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté (NW do RS); Produção de soja e milho nas localidades de Matinho Queimado e Esquina Buriti (NW do RS), em 2013; Benzimento na cidade de Tuparendi (NW do RS), em 2013; Comparativo entre as horas dormidas pelos alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental do turno da manhã na Escola Estadual de Educação Básica Yeté (NW do RS), em 2013; Segurança no trabalho nas empresas de Tuparendi (NW do RS), em 2013; A fotografia revelada e digital na última década em Tuparendi (NW do RS); A vida escolar e o porquê a idade e série não são correspondentes em alguns alunos do Ensino Fundamental da Escola Yeté, no ano de 2012; A vida de jogadores tuparendienses (NW do RS), em clubes de futebol; O impacto dos meios de comunicação para com os valores morais e a família em Tuparendi (NW do RS); A influência da música no comportamento dos jovens do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Yeté; O uso de medicamentos emagrecedores por pessoas de Tuparendi (NW do RS), atualmente; Produção de acordeões na fábrica Minuano de Tuparendi (NW do RS), em 2014; A utilização e os benefícios do uso da energia solar no município de Tuparendi (NW do RS), em 2014; Sedentarismo em algumas empresas de Tuparendi (NW do RS), em 2014; Produção de tijolos na Cerâmica Técnica Candeia no município de Santa Rosa (NW do RS), em 2014; Segurança automobilística; Produção e composição do refrigerante; Quais as expressões verbais usados em Tuparendi que podem causar um processo de calúnias e difamação; A segurança dos munícipes de Tuparendi em adquirir produtos na internet; Quais os principais produtos que as pessoas comprem na internet em Tuparendi; Como foram investidos os recursos nos estádios da copa em 2014; Quais os gêneros literários das oitavas séries do turno da manhã da Escola Estadual de Educação Básica Yeté; As influências das redes sociais na vida dos alunos do Ensino Médio Politécnico, em 2014; O abandono dos animais no interior do município de Tuparendi (NW do RS); Trabalho infantil no município de Tuparendi nos últimos cinco anos; Os principais problemas que bloqueiam o crescimento do município de Tuparendi; Bebidas alcoólicas: o uso entre jovens de 12 a 15 anos em Tuparendi (NW do RS); Pressão arterial: o dia a dia de um hipertenso na cidade de Tuparendi (NW do RS), em 2014; Reutilização de pallets de madeira em

móveis e peças de decoração; Benefícios da prática de atividade física em academias, no município de Tuparendi (NW do RS), em 2014; Portadores de diabetes do município de Tuparendi (NW do RS) no ano de 2014; Doenças transmitidas pelo uso dos banheiros públicos em Tuparendi (NW do RS), em 2014; O uso de aparelhos ortodônticos na população de Tuparendi (NW do RS) nos últimos três anos; Importância da doação de células sanguíneas e o tratamento sob o olhar das pessoas com leucemia (NW do RS); Câncer de pele; Os malefícios do cigarro em fumantes e não fumantes, no município de Tuparendi (NW do RS), no ano de 2014; Problemas de visão ocular na Escola Estadual de Educação Básica Yeté de Tuparendi – NW do RS, em 2014; A situação dos cães abandonados no município de Tuparendi, NW do RS, atualmente; A prática da doma de cavalos no município de Senador Salgado Filho (NW do RS), atualmente; A técnica na produção e a comercialização de moranguinhos em Santa Rosa (NW do RS), em 2014; Acidentes de trânsito e doméstico em Tuparendi e Santa Rosa (NW do RS), em 2013; Atendimento realizado pelo SAMU no município de Tuparendi (NW do RS), em 2014; A profissão veterinária e a adoção/doação de animais nas agropecuárias de Tuparendi (NW do RS), em 2014; A escolha do direito jurídico como profissão promissora; O velcross como profissão no município de Tuparendi; As oportunidades de trabalho que o jovem aprendiz traz para o mercado de trabalho de Tuparendi no ano de 2014; Inclusão social; A administração da merenda escolar na Escola Estadual de Educação Básica Yeté no ano de 2014; A inclusão de deficientes mentais nas empresas de Tuparendi; O olhar do estudante de História sobre o golpe de 1964; A carreira militar como profissão promissora; Engenharia civil: expectativas profissionais em Tuparendi (NW-RS) em 2014; Reaproveitamento com criatividade na transformação do velho em novo- Práticas de customização de roupas e bolsas como atividade econômica e recreativa no Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté; A evolução do acordeon; O e-sports como profissão no Brasil; Nutricionista: Formação profissional e possibilidades de atuação em Tuparendi, NW do RS; Influência da alimentação no aparecimento de doenças: olhar dos profissionais da saúde de Tuparendi em 2014; Racismo contra negros: a visão do branco e do negro no município de Tuparendi, região noroeste/RS, em 2014; A visão da sociedade sobre o negro no município de Tuparendi, noroeste do

Rio Grande do Sul, em 2014; Um olhar sobre o idoso e seu convívio na sociedade de Tuparendi/RS, em 2014; O que os jovens de Tuparendi pensam e querem para o seu futuro profissionalmente; Os alimentos que podem prevenir ou causar o câncer, estudo em Tuparendi, noroeste do RS, em 2014; A visão das pessoas em relação a adolescentes grávidas em diferentes épocas; Produtos fabricados na empresa LV no município de Tuparendi/RS; Uso do celular em sala de aula; Horta escolar; Estado de conservação do Lajeado Ramos; A satisfação no atendimento no hospital de Tuparendi na visão das pessoas da Vila Glória de Tuparendi/RS; Os acidentes que acontecem nos trevos principais de Tuparendi, entre 2012 a 2014; Mato do Busque; A qualidade de educação em Tuparendi; Abandono dos animais da cidade de Tuparendi; A doença de lúpus no município de Tuparendi; O uso das academias de ginástica pelos jovens no município de Tuparendi, no ano de 2014; Consequência do alcoolismo nos jovens de Tuparendi nos últimos cinco anos; A doença de depressão no município de Tuparendi em 2014; O uso de suplementos alimentares pelos jovens no município de Tuparendi no ano de 2014; Biblioteca pública de Tuparendi; A história de Tuparendi contada através de fotografias.

Escola Estadual de Ensino Médio Américo dos Santos - Redentora/ RS

Camila Gonzatto Dutra

Marlise Gobi

No dia 06 de agosto do ano de 2014 foi realizada uma visita em uma propriedade Rural do Sr. Valmor Mânica, que trabalha com a produção leiteira e está construindo um aviário. Os alunos do Ensino Médio Politécnico observaram durante a visita e ouviram o relato do proprietário que incentivou a todos os alunos que permaneçam no campo depois de se qualificar nos estudos.

O Sr. Mânica destacou as alternativas que se pode ter com as atividades rurais para manter seu próprio consumo e vender a produção excedente. Relatou que conta com o auxílio de Cooper A1, que proporciona cursos que ensinam a realizar, como por exemplo, a contabilidade de uma propriedade rural, com controle de gastos e a própria produção nela adquirida.

Os alunos interagiram questionando, anotando e tirando suas dúvidas. Foi fotografada a propriedade e os proprietários se colocaram à disposição da escola para futuras visitas quando a construção dos aviário estiver concluída e em funcionamento.

Ao retornar da visita, já na escola, os alunos relataram e debateram o passeio. Os professores de cada Área do Conhecimento se reuniram e

discutiram maneiras de introduzir em seus conteúdos o conhecimento adquirido.

Outra viagem de estudo foi na Linha Soledade, no dia 08 de agosto do ano de 2014, na Propriedade Rural do Sr. Arlindo e Sra. Ivone, pequenos produtores que estão se organizando com uma agroindústria de melado. Na oportunidade os alunos fizeram questionamentos sobre as futuras instalações e também sobre o plantio da matéria-prima (cana-de-açúcar). Neste dia os produtores estavam fazendo melado em instalações improvisadas, mas deu para os alunos acompanharem o processo e ter alguma noção da produção e rentabilidade do melado. O proprietário levou os alunos a observarem seu pomar de laranjas e bergamotas e a produção leiteira que contribui com a alimentação e o sustento da família. Essas atividades envolvem toda a família e eles não têm auxílio de funcionários.

Uma aluna do 3º ano está desenvolvendo uma pesquisa relacionada ao desmatamento na área e para fundamentá-la realizou uma pesquisa investigatória com pessoas da comunidade local.

Deve-se ressaltar que com dedicação e esforço coletivo do grupo de professores e da direção da escola estamos iniciando a interdisciplinaridade, a partir da disciplina de Seminário Integrado nas atividades pedagógicas da escola.

A partir das visitas realizadas estão sendo desenvolvida/planejadas, atividades relacionadas aos conteúdos das áreas do conhecimento, conforme descrito abaixo:

Área de Linguagens:

- Produção textual, enfatizando os gêneros textuais; em cima desses textos o trabalho ortográfico e gramatical de coerência e coesão textual.

Área de Matemática:

- Sistema monetário;
- Lucro/prejuízo;
- Custo/benefício;
- Gráficos e tabelas comparativas;
- Funções.

Área de Ciências da Natureza:

- Análise da gestão do meio ambiente nas propriedades;
- Agrotóxicos;
- Lixo rural;
- Biodiversidade;
- Saneamento Rural;
- APPs – área de preservação permanente;
- Mata ciliar;
- Água, vertentes, riachos...

Área de Ciências Humanas:

- Organização da propriedade;
- Localização geográfica;
- Preservação do meio ambiente;
- Tipos de solo.
- Subsistência da família na agricultura.

Relato de experiência: Seminário Integrado

*Elaine de Fátima Dudel Mayer*²⁸

*Elisandra Hubner Kroetz*²⁹

Conforme o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira-Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e 21ª CRE-Coordenadoria Regional de Educação-Três Passos/RS. GT – Seminário Integrado, os Professores (as) Orientadores(as) da Escola Estadual de Ensino Médio Rocha Pombo de Crissiumal, no Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico, atuam e ministram o mesmo de maneira pela qual os estudantes, ao construir os Projetos de Pesquisa, escolham o tema e o problema. Seus mestres fazem com que eles reflitam sobre suas expectativas quanto ao que realmente os incomoda, ou o que os move a realizar uma pesquisa científica, sabendo das leituras e de toda a ação que envolve este trabalho. Como também um problema social vivido em suas comunidades ou bairro, problema social o qual os condiciona a buscar na pesquisa soluções ou um entendimento maior da situação ou da própria falta de atenção do poder público ou da comunidade. O corpo docente juntamente com o apoio da Direção e Coordenação da escola, acompanha e incentiva seus alunos (as) nessa caminhada escolar de Ensino Médio a ter uma maior compreensão da

²⁸ Elaine de Fátima Dudel Mayer- Graduação em História, pós-graduada em Pedagogia, Mestre em Educação nas Ciências. Escola Estadual de Ensino Médio Rocha Pombo. elainefmayer@gmail.com.

²⁹ Elisandra Hubner Kroetz – Graduação em Química. Escola Estadual de Ensino Médio Rocha Pombo. elisandra.hk@gmail.com.

realidade a qual vivem e um maior entendimento nas questões que os fazem pesquisar, obtendo assim um conhecimento antecipado sobre trabalhos científicos necessários a uma futura caminhada acadêmica.

É observado que, apesar de ser algo novo e diferente do cotidiano escolar, são muitos os questionamentos e as aprendizagens dos estudantes através da pesquisa: como vão escolher o tema de seus projetos, expor suas ideias, o que os leva a pesquisar, a busca e a leitura de livros, textos de interesse da pesquisa como também a leitura de artigos científicos, sua busca na internet, a escrita e sua formatação. Também aprendem trabalhar com as tecnologias, computadores, *pendrive*, gravadores, vídeos, entre outros. As professoras acreditavam que, como a juventude está ligada aos celulares e computadores, deveriam saber usar os mesmos também como ferramenta de trabalho nos estudos, mas percebe-se nitidamente que os alunos necessitam de ajuda de seus mestres para que desenvolvam uma aprendizagem na área do conhecimento usando as tecnologias, desenvolvam uma organização tanto do projeto de pesquisa quanto do trabalho de pesquisa em criar uma pasta, trabalhar com o Word, a busca por artigos científicos, de ter uma sequência na organização de seus trabalhos, no entendimento sobre capa, folha de rosto, sumário, introdução e desenvolvimento, conclusão, referências e anexos, inclusive as normas da ABNT. Em toda essa construção e organização de uma pesquisa e um trabalho científico os estudantes precisam e muito da ajuda de seus professores para que possam compreender e fazer essa nova ferramenta de estudo e conhecimentos. Criar uma pasta e salvar, com isso facilitando para encontrar em seus computadores o material do qual precisam em cada disciplina.

Observa-se e acompanha-se a questão de lideranças nos grupos; e sendo respeitado, a maneira como se organizam e trabalham, percebe-se uma harmonia entre eles devido à escolha do tema e do problema serem afins, desenvolvendo um aprendizado maior devido à interação que ocorre no grupo durante todo esse período da escolha do tema, da construção do projeto e da escrita do trabalho de pesquisa.

Deve-se considerar que a aprendizagem escolar é diferente da aprendizagem social, ou poderíamos dizer cultural. Na escola, a aprendizagem é uma intervenção humana na qual se aprende

conhecimentos científicos. O jovem, ele já vem com um saber social, cultural necessário para que ocorra a aprendizagem escolar. Até esse ponto ele já se desenvolveu muito e tudo é novo quando vai para o Ensino Médio. Portanto, já vem com um conhecimento do senso comum, e uma caminhada de aprendizagem do Ensino Fundamental.

Muitos educadores, reconhecendo que a velocidade de aprendizado pode variar de criança para criança; isolam os “aprendizes lentos” de seus colegas e companheiros através do uso de instrução programada e muitas vezes mecanizada. Vygotsky (2007, p. 164-5), por outro lado, na medida em que vê o aprendizado como um processo profundamente social enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. O que vem a contemplar o Seminário Integrado. A simples exposição dos estudantes a novos materiais através de exposições orais não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros. O que deve ser observado é que a explicação do professor, através de atividades e o trabalho em grupo onde eles se ajudam e pesquisam, complementa a aprendizagem. Para implementar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na instrução, os psicólogos e educadores devem colaborar na análise dos processos internos (“subterrâneos”) de desenvolvimento que os alunos são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente. Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocadas nos aprendizes segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”. Vygotsky critica a intervenção educacional que se arrasta através dos processos psicológicos desenvolvidos ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes.

Uma aplicação particularmente imaginativa desses princípios são as campanhas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire em países do Terceiro Mundo. Paulo Freire adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e cultural de seus alunos, possibilitando a combinação de seus conceitos “espontâneos” (aqueles baseados na prática social) com os conceitos introduzidos pelos professores na situação de instrução”

(Vygotsky, 2007, p. 164-5). Nesse sentido, deve-se observar de qual meio nosso estudante vem, qual sua cultura e como vê o mundo, o que gera a necessidade de respeitar-se o que ele já sabe, como também o que ainda não sabe; e desse contexto seguir com a inclusão de conteúdos escolares, realizando uma ponte de ligação entre o conhecimento científico e o senso comum, como por exemplo quando um grupo decide estudar e pesquisar sobre a água. Ou, pesquisar sobre as ribeirinhas que são retiradas de suas moradas para a desapropriação desses terrenos na construção de barragens hidrelétricas.

As DCNEM tem como objetivo o princípio educativo do trabalho, a pesquisa como princípio pedagógico, o eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia, o princípio da diversidade, a possibilidade de diferentes arranjos curriculares, compreensão de currículo e de projeto político pedagógico e a relação entre cuidar e educar. O Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. De modo geral o Ensino Médio, vai além da formação profissional e atinge a construção da cidadania. É preciso, portanto, oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual.

O Seminário Integrado veio para inovar e aperfeiçoar o conhecimento usando as tecnologias e suas ferramentas na escola, como também dar acesso aos que ainda não têm um computador, e muito menos internet. E traz consigo uma nova maneira de realizar leituras, um diferencial no modo tradicional de pesquisar somente em livros, revistas ou jornais, colocando para os estudantes as possibilidades infinitas que existem de estudarem e obterem conhecimentos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Produção de gráfico pelos alunos

Eliane Lutz

Felipe Diego Hepp

Mariane Caciamae

Em nosso cotidiano, nos deparamos com vários gráficos, tabelas, informações que devem ser interpretadas para serem compreendidas. A área responsável por este estudo na Matemática é a Estatística, a qual contribui no tratamento de informações. Segundo Dante:

Coletar dados é um procedimento fundamental em qualquer área de interesse de nossa vida. Fazemos isso a todo momento. Basta querermos adquirir um bem que pesquisamos preços e qualidade. [...] Os noticiários nos informam diariamente dados numéricos representados em gráficos e tabelas, formas fáceis de comunicação por serem diretas, esquemáticas, próprias da linguagem matemática. Por isso a Estatística é considerada um ramo da Matemática aplicada (DANTE, 2013, p. 30).

Estatística é a melhor forma de desafiar o aluno a aprender matemática fazendo. Nesta perspectiva, no início deste ano letivo (2014), nas turmas do 1º Ano do Ensino Médio Politécnico, da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales, unimos o trabalho estatístico com os projetos de pesquisa, nos quais os alunos levantaram problemas (situações do seu cotidiano, seja este relacionado com sua comunidade, família, trabalho ou futuro), formularam questões, coletaram dados, organizaram as informações, apresentaram e interpretaram os resultados

produzindo tabelas, relatórios, gráficos, pareceres etc. Trabalhamos com vários tipos de gráficos que os alunos podem utilizar ou encontrar em sua jornada de estudos. Entre os tipos, foram estudados os gráficos de segmentos, barras, setores e histogramas.

Além do estudo dos tipos de gráficos, os educandos estudaram os elementos disponíveis neles: legenda, fonte e título. E, em sala de aula, os educandos produziram diferentes gráficos com as preferências dos próprios colegas (time, matéria que mais se identifica, esporte preferido, entre outros...). Este processo foi realizado manualmente e mediado pelos educadores, que auxiliaram na escolha e produção dos gráficos que serviram de base para a confecção de cartazes, expondo o trabalho realizado. Todos realizaram a atividade, contudo, num primeiro momento, alguns alunos não viram sentido em realizar este estudo, visto que a pesquisa foi restrita à turma.

Iniciaram-se os projetos de Seminário Integrado. No primeiro momento, os alunos fizeram uma pesquisa sócio antropológica para verificar quais os temas mais relevantes, bem como os problemas existentes em que o projeto de pesquisa poderia ajudar a sanar.

O uso da tecnologia foi incorporado ao trabalho estatístico, permitindo grandes possibilidades de simulações e mostrando que o cálculo pode ser feito pela máquina, mas a análise dos dados, a interpretação e tomadas de decisões não. Logo desafiamos os alunos a argumentar, interpretar e analisar mais do que calcular, criamos condições para o estudante pensar estatisticamente, formulando hipóteses, elaborando estratégias de validação dessas hipóteses, registrando e comunicando oralmente os resultados obtidos.

Os grupos, neste segundo momento, após pesquisa e levantamento de dados, dentro dos seus projetos de pesquisa, perceberam que para realizar a divulgação das informações, a construção de gráficos facilitou a compreensão do público. Os educandos perceberam que os gráficos apresentam as informações de forma mais clara e objetiva, em relação a escrita, permitindo fazer inúmeras análises e comparativos ao se analisar um único gráfico.

A partir deste trabalho, os alunos atribuíram sentido mais amplo e completo da estatística, apropriando-se destes conhecimentos, tendo

a tecnologia como uma ferramenta facilitadora na construção destas aprendizagens.

A seguir, alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos, dentro do seu projeto de estudo, com dados obtidos através de pesquisas realizadas na própria instituição escolar, com um grupo de 230 alunos, compreendendo o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

O que se lhe chama atenção nas músicas?

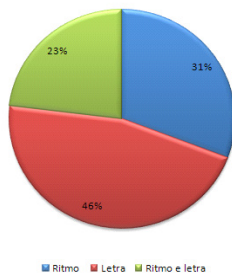


Gráfico 1 - O que chama a atenção nas músicas?

Fonte: Alunos do Projeto de Pesquisa Música.

A maioria das pessoas acredita que a música é ouvida apenas pelo ritmo que possui. A pesquisa que o grupo do Projeto Música realizou nas dependências da escola prova o contrário: descobriram que 46% dos alunos escolhem as suas músicas pela letra e apenas 31% escolhem somente pelo ritmo. Estes dados foram representados em um gráfico de pizza e o resultado surpreendeu os alunos.

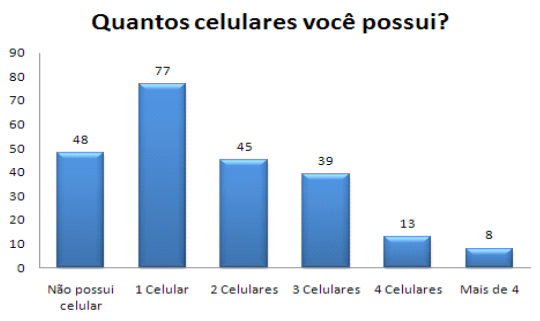


Gráfico 2 - Quantos celulares você possui?

Fonte: Alunos do Projeto de Pesquisa Meios de Comunicação.

Há bem pouco tempo, celular era um privilégio de poucos. Entretanto, esta realidade vem sofrendo uma mudança de forma acentuada. A prova disso é o resultado da Pesquisa do Projeto Meios de Comunicação, que constatou: dos 230 entrevistados, apenas 48 não possuem celulares. E tem alunos que possuem mais de 4. Cabe ressaltar que para fazer esta contagem, não foi tomado como base o aparelho de celular, mas sim os Chips.

Integrando os conhecimentos específicos com os Projetos de pesquisa, o resultado foi incontestável: conhecimento.

Referência

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática:** contextos e aplicações. São Paulo: Ática, 2013.

Reflexão sobre autorretrato

Franciele Ribas Cossetin

Roseli Elaine Wagner Scheer

Atualmente buscamos uma educação “humanizadora”, no entanto, esta implica numa proposta de educação crítica e libertadora que concebe o processo de ensino-aprendizagem como um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam no cotidiano e que tem o jovem estudante como sujeito ativo desse processo, e não como mero espectador.

Nesta perspectiva, nós professores do ensino médio da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales, ao realizarmos estudos nos encontros do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, identificamos a necessidade de conhecer a realidade de vida dos nossos alunos – jovens – a partir da atividade de Autorretrato.

Esta atividade foi realizada com os alunos do ensino-médio, onde tiveram a oportunidade de falar um pouco da sua vida, dia a dia, família, enfim da realidade a qual fazem parte. Estas apresentações foram filmadas dentro da disciplina de Seminário Integrado e assistidas por todos os professores do ensino médio em alguns encontros do Pacto no mês de julho de 2014.

Este trabalho foi muito válido e de grande importância, pois permitiu a todos nós professores conhecer um pouco da realidade de nossos alunos, o que contribui para o relacionamento em sala de aula e nos permite ter um olhar diferente e merecedor a cada aluno diante do processo de ensino-aprendizagem. A partir das apresentações constatou-

se que muitos estudantes demonstraram dificuldade em expressar-se, por isso sentiu-se a necessidade de retomar esta atividade com propostas diferentes, complementando-a.

Em sala de aula trabalhou-se com o poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, propondo aos alunos que produzissem seu próprio poema. Tal tarefa foi realizada em algumas das turmas, onde se descreveu em forma de poema enumerativo o perfil da turma, bem como, de cada aluno. Os estudantes realizaram a tarefa individualmente, de modo que a turma foi descrita sob o ponto de vista de cada um. Do mesmo modo, cada aluno escreveu o seu próprio poema, enumerando pontos positivos e negativos sobre si e o apresentou para a turma com o uso do microfone, buscando assim desinibir-se cada vez mais.

Abaixo segue anexo o poema original “Traduzir-se”, bem como, um exemplar produzido pelos jovens estudantes, descrevendo uma das turmas; e outro, que descreve um dos alunos.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Ferreira Gullar

DUAS METADES

Metade de mim é verdade
A outra metade é mentira
Que é pura realidade
E o fato da sinceridade
É a chance pra novos caminhos.

Metade de mim é seriedade
A outra metade é ironia
Porque ando em sinfonia
Num caminho escuro e sem piedade.

Metade de mim é o riso
A outra metade é a dor
Porque de muito que eu preciso
Queria só um pouquinho de amor.

Metade de mim é calor
A outra metade é frieza
Porque me sinto arrastado pelo amargor
Através das correntes de um rio de tristeza.

Metade de mim é luz
A outra metade é escuridão
Mas não encontro o fim do túnel
Pra libertar meu coração.

Metade de mim é silêncio
A outra metade tem assunto
Afim, juntando minhas duas metades
Descobri que se encontra um quase defunto.

Dalvan Carlos Grellmann

TRADUZINDO A 312

Uma parte da turma
É dedicada
A outra bagunça
Que todos participam.

Uma parte da turma
Faz e acontece
A outra não quer nada com nada
E só reclama.

Uma parte da turma
É felicidade
A outra é auxílio
Nas dificuldades.

Uma parte da turma
É alto astral
A outra é problema
E não faz questão de esconder.

Uma parte da turma
É amizade
A outra é distante
Por escolha.

Uma parte da turma
É ativa e participa
A outra é quieta
E não palpita.

Traduzir-nos é complicado
Só a convivência
E a atividade revela como tudo funciona.

Jéssica Camila Schú

Gincana cultural no contexto da pesquisa escolar

Jane Gonçalves Lena

Joares Wahlbrink Pires

Paula Raquel Spillari Schulz

A sociedade atual é caracterizada por muitas mudanças e exigências como dinamismo, interatividade, competitividade, globalização e parceria. Neste contexto, os jovens em geral utilizam várias mídias, não obedecem a ordens, apresentam mente seletiva, são hiperativos e sem paciência e a escola necessita adaptar-se a esta realidade.

Na busca pela melhoria da educação pública básica e efetiva educação de qualidade científica e social reflete-se sobre a relação entre teoria e prática, bem como entre o conhecimento, a produção e as relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico.

Em grupos de trabalho (GTs) acontecem a troca de experiências, a investigação de situações problemáticas, a interlocução entre os profissionais de ensino e de pesquisa sobre questões socialmente relevantes e a busca por outras formas de saber e por uma avaliação emancipatória, numa reflexão coletiva que visa contemplar as exigências socioculturais atuais e a adequação da Educação Básica e, em especial, o Ensino Médio, às Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica que colocam a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social como centro do processo de ensino-aprendizagem. Para

isso, utiliza-se a pesquisa como base da educação escolar, pois é através dela que se constrói o conhecimento.

Segundo Pedro Demo (2003,p.2), a pesquisa deve ser atitude no professor e no aluno. O aluno que pesquisa se diferencia, por isso a importância da pesquisa educativa.

A pesquisa na sala de aula, diferentemente da pesquisa científica, deve ser a pesquisa-ação, que acontece quando há o agir participativo, ou seja, a participação do pesquisador na pesquisa investigando a realidade, refletindo e construindo coletivamente os saberes.

A pesquisa-ação tem por objetivo estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação aumentando o conhecimento dos pesquisadores e das pessoas que participam do processo. Faz parte da mesma a coleta e interpretação de dados, a intervenção na solução de problemas e a organização de ações coletivas e dinâmicas de grupo para a produção do conhecimento.

Introduzida no Brasil por João Bosco Pinto (1989), a pesquisa-ação implica no acesso ao conhecimento técnico-científico, o incentivo à criatividade e a organização das categorias de base em grupos.

Repensando as considerações acima descritas e procurando dinamizar o processo educativo, a equipe pedagógica e docente da Escola Estadual de Ensino Médio São Francisco de Sales, elaborou e desenvolveu articulada com a Semana Farroupilha, uma Gincana Cultural, objetivando o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, a participação efetiva da comunidade escolar, o aluno como sujeito de processo e a valorização da cultura local, elementos essenciais da construção do sujeito enquanto agente de apropriação de conhecimentos e transformador da sua realidade. Segue relato descritivo do referido evento.

Em setembro, o Rio Grande do Sul comemora a Semana Farroupilha, e a Escola Estadual de Ensino Médio São Francisco de Sales desenvolve durante toda a semana atividades alusivas à cultura, ao tradicionalismo e a história do nosso estado. Todas as atividades começaram a ser pensadas e organizadas nas semanas que antecederam, sendo realizado pesquisas e reuniões com professores para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em cada dia.

A cultura gaúcha é vivenciada todos os dias, mas nesta semana foi dada ênfase a atividades lúdicas, de entretenimento, culturais e esportivas de acordo com os costumes regionais. Para cada dia da semana, dos dias 15 a 19 de setembro, aprofundamos a temática, criando assim, a Gincana Farroupilha. Segue abaixo cronograma e objetivos do evento proposto:

Data: 15 de setembro, segunda-feira:

Hora cívica com apresentação das equipes e “grito de guerra”.

Data: 16 de setembro, terça-feira:

Sarau de poesia.

Data: 17 de setembro, quarta-feira:

Almoço Campeiro.

Data: 18 de setembro, quinta-feira:

Vaca parada.

Data: 19 de setembro:

X Concurso da Canção Gaúcha e encerramento da gincana.

A Gincana Farroupilha teve como principais objetivos difundir a cultura gaúcha, desenvolver o espírito de equipe, organização, liderança, criatividade, pesquisa e inovação além da integração entre os alunos e professores. Para cada atividade elencada, foi formada uma equipe de jurados composta pelos professores da escola sendo cada dia um grupo diferente de professores. Cada turma da escola caracterizou-se como uma equipe.

- Primeiro dia.

Todos os alunos foram convidados a se dirigir ao Auditório Procópio Ferreira para a Hora Cívica, apresentação da equipe e do “grito de guerra”, e também foi avaliada a indumentária gaúcha masculina e/ou feminina. Fez-se uma pesquisa com entrevistas e visitas ao Centro de Tradições Gaúchas para conhecimento da referida indumentária.

- Segundo dia.

Os alunos novamente foram ao Auditório Procópio Ferreira para o Sarau de Poesia, e todos foram devidamente avaliados pelos jurados. Este momento constituiu-se enquanto espaço cultural, dando-se ênfase

para a poesia gaúcha, e seus renomados autores e interpretes, através de pesquisa orientada pelos docentes da área de Linguagens, fez-se a seleção de poesias, bem como o estudo de autores, ensaios para declamação, postura, linguagem corporal entre outros aspectos constituíram essa atividade.

- Terceiro Dia.

Aconteceu o II Almoço Campeiro organizado pelos alunos dos 3º anos do Ensino Médio Politécnico em conjunto com a escola e parceiros da escola. O cardápio foi arroz carreteiro de charque e de carne com saladas diversas. A comunidade escolar é convidada a participar, destacando que, este ano superaram-se as demais edições anteriores do evento. A presença da comunidade estava intrinsecamente ligada a uma das tarefas da Gincana, a equipe com o maior número de fichas do almoço assinaladas com a identificação da equipe, foi pontuada. Destaca-se a confraternização família e escola, o empenho em convidar e recepcionar os visitantes para o almoço campeiro, a pesquisa para a receita, a troca de experiências dos diferentes modos de preparo de um dos pratos típicos da culinária gaúcha.

- Quarto Dia.

Torneio de Tiro de Laço na Vaca Parada. Aconteceu nas imediações da escola sendo avaliado por cinco jurados e contando com o apoio dos alunos e professores para o andamento das atividades. A valorização das habilidades extraescolares foi o destaque da atividade, muitos alunos estão envolvidos com a Campeira do CTG Sentinela das Coxilhas, poderem ensinar, demonstrar o manuseio do laço aos demais colegas foi uma experiência de extrema importância para todos os envolvidos.

- Quinto dia.

Neste dia a comunidade escolar esteve envolvida de forma direta e indireta no evento X Concurso da Canção Gaúcha, que aconteceu no Auditório Procópio Ferreira. Os alunos integrantes do Grêmio Estudantil Machado de Assis, juntamente com os alunos formandos, auxiliaram nos preparativos deste evento final da Semana Farroupilha na Escola. Neste mesmo momento aconteceu o término da I Gincana Farroupilha com a

última atividade que consistia em reunir o maior número de integrantes de cada equipe presente no evento, confirmando a presença então, com a assinatura dos integrantes que se fizeram presentes. Contamos com a honrosa presença de um ex aluno da escola, Carlos Eugenio Knop, com a denominação artística de “Carlos Magrão” da dupla “Osvaldir e Carlos Magrão”, nosso homenageado nesta edição; a presença numerosa da comunidade fortaleceu a convicção de que a Escola Pública e Popular é um espaço cultural de extrema relevância para todos os envolvidos que almejam e utopicamente constroem a escola plural, que acolhe, ensina e (re) constrói cotidianamente sua prática pedagógica e principalmente, anseia por dias melhores na educação.

Referências

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PINTO, João Bosco Guedes. Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

Relato de Experiência da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Vista Gaúcha/RS

Luisana Zembruski

A educação tem vivido um momento muito especial, tendo os alunos possibilidades de novos aprendizados diante de socializações de sua realidade com a de demais colegas que estão vivenciando o projeto. Segundo Pedro Demo

É melhor definir o professor como “aprendiz”. Assume aprendizagem como profissão e encaixa em sua profissão o compromisso de fazer outros aprenderem também. Os novos tempos acarretam novos reptos, entre eles saber desconstruir-se de maneira permanente, para ressuscitar todos os dias. Professor acabado é algo fútil. Manter-se aprendendo sempre é sua glória, mais que sua sina. Tem ele o compromisso de trazer para o aluno o que há de melhor no mundo do conhecimento e da tecnologia, para poder aprimorar sempre as oportunidades de aprender. Ao mesmo tempo, precisa saber aprender de muitas circunstâncias, não apenas de uma teoria isolada, de alguns autores fechados, de certas posições consideradas intocáveis. Nada é mais “tocável” que conhecimento, que, no fundo, é uma metamorfose ambulante. (DEMO, 2009, p.71)

Isso tudo recomenda ao professor modéstia radical, não só por cautela, mas para estar à altura do aluno.

Os professores estão em uma situação delicada em relação às tecnologias, pois ao mesmo tempo que elas facilitam nossas vidas através de pesquisas, os alunos estão muito dependentes delas, ocorrendo em muitas situações uma falta de comunicação entre aluno e professor. Pedro Demo (2009, p.23) afirma: “No entanto, é uma ilusão imaginar que o computador substitua o professor, a não ser atividades instrucionistas. O que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se em um novo momento pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito e não como objeto”.

Sabemos que a educação escolar sempre foi e continua sendo alvo de opiniões e críticas. As mudanças devem ser pensadas e repensadas dialogando com os responsáveis que estão em sala de aula, pois são os professores, que sabem das realidades e desafios enfrentados no dia a dia. A politécnica vem sendo uma das melhores situações vivenciadas pela educação, sendo através dela que estamos vendo uma educação mais abrangente e que proporciona aos alunos inúmeras experiências que serão muito importantes para sua vida.

A base da educação é a pesquisa, que proporciona aos alunos a busca do conhecimento, onde o educando pode realizar uma ação através do que obteve, envolvendo a formação crítica de cidadão. “A característica emancipatória da educação, portanto exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal do que somente um ambiente de sujeito gesta sujeitos” (DEMO, 1998, p. 8).

Quando nos referimos à emancipação dos alunos, devemos analisar toda a situação que o rodeia, pois, a escola como um todo faz parte desse desabrochar do aluno em todas as dimensões.

Para Geisler (2006), a necessidade dessa formação politécnica é fundamental, ainda, na tentativa de promover uma experiência educativa que, ao favorecer o resgate da singularidade dos futuros profissionais, promova mudanças não apenas nas práticas profissionais, mas nas estruturas sociais. Educar o cidadão e o ser humano emancipado significa contribuir para dar contorno às existências individuais desses atores e para uma nova forma de compreender a sociedade.

A educação favorece o desenvolvimento integral do homem e da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento social do indivíduo e

o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva do seu dia a dia. O principal fenômeno desse processo se faz presente no pesquisador, profissional que utiliza a pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa funciona como fonte transformadora da realidade, pois através dela o sujeito, que é o objeto da educação, adquire conhecimento, recurso essencial para promoção de mudanças pela sabedoria.

Uma importante mudança no discurso econômico e pedagógico da burguesia, no que tange à utilização dos termos 'tecnologia' e 'politecnia', sendo o primeiro definitivamente apropriado pelo discurso dominante: "Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante." (Saviani, 2003, p. 146).

Quando pensamos em educar pela pesquisa devemos ter clareza da necessidade de uma educação que contemple a união entre teoria e prática, voltada para a construção de conhecimentos e que vão além da instrução.

Conforme Demo (2003, p. 2), "Educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana". Ainda de acordo com o autor, não é o caso de fazer do professor "um pesquisador profissional, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como um instrumento principal do processo educativo. Não se busca um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa".

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que incidem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução - primeiramente biológica, e na base

desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (Frigotto, 2009, p. 189)

Na educação temos que nos adequar com o processo, por isso Saviani (2000, p. 122) justifica: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

A discussão sobre a qualificação profissional, com base nas novas formas de organização do processo de trabalho, era o ponto chave da discussão da educação politécnica. Portanto, a dimensão infraestrutural da concepção politécnica de educação se relaciona intimamente com as mudanças na produção e com suas correspondentes alterações científicas e principalmente tecnológicas.

Conforme Rodrigues (2005), entender a politecnica é, num certo sentido, caminhar na contramão da conjuntura, dessa interminável década de 1990. Mas, por outro lado, hoje, defender e construir a educação politécnica impõe-se como uma tarefa necessária para aqueles que, apesar das diretrizes da atual política educacional, lutam por uma educação unilateral para a classe trabalhadora. Enfim, a tarefa educacional daqueles que têm como horizonte a sociedade sem classes permanece a mesma: lutar pelo que é necessário.

A politecnica representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (Machado, 1992, p. 19).

A politecnica está relacionada aos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está ligada aos fundamentos das diferentes modalidades

de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Deve-se proporcionar um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abrange todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Experiência do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Vista Gaúcha

A Escola Érico Veríssimo de Vista Gaúcha implantou o Ensino Médio Politécnico no ano de 2012 com as turmas de 1º ano. Foi um ano de muitas mudanças para alunos e professores, muitos desafios foram lançados e, após muito trabalho, se começou a colher os frutos. Já no primeiro ano os alunos foram representar a escola na 9ª MEP, realizada em Palmeira das Missões e posteriormente na 6ª Fecitep em Porto Alegre/RS. Em 2013 novamente um grupo de alunos participou da 10ª MEP, realizada em Santa Rosa, porém neste ano não passamos para a Fecitep. Neste ano de 2014 tivemos o privilégio de enviar para a 21ª CRE quatro trabalhos sendo que dois deles foram escolhidos para participar da 11ª MEP que se realizou na cidade de Três Passos e para nossa alegria um dos trabalhos foi selecionado para a Fecitep em Porto Alegre/RS. Podemos perceber o quanto foi difícil o início, mas os alunos são dedicados e tudo que for feito com amor, reflete em bons resultados. Para pontuar melhor esta etapa iremos citar um depoimento de Morana Pavinato, aluna do 3º Ano do Ensino Médio Politécnico, no qual ela nos coloca como foi o início dessa caminhada.

[...] O que seria o politécnico? Foi uma loucura total! No entanto, este pouco de "loucura" nos fez mudar muito, e mudamos para

melhor. No início não foram apenas os alunos que sentiram dificuldades, o mesmo aconteceu com os professores, pois para eles tudo aquilo também era novidade. “A união faz a força, e a nossa faz a diferença”. “Foco, Força e Fé.” Trabalhamos juntos até o final e nos tornamos grandes pesquisadores, aprendemos a importância pela busca do conhecimento. Entretanto as formas avaliativas nos preocuparam, não iríamos ter mais 4 bimestres, e sim, 3 trimestres letivos, nossas notas vieram em forma de pareceres (CSA, CPA, e CRA). Foi complicado, mas nada que fosse impossível (PAVINATO, 2014.)

O ensino médio politécnico se tornou para nossos alunos a mais importante forma de busca do conhecimento através da pesquisa, no qual cada um busca ampliar seus horizontes com muito comprometimento e dedicação.

Para nós professores de Seminário Integrado é muito gratificante quando vemos nossos alunos caminhando em busca do conhecimento, amadurecendo ideias, construindo o saber e conquistando o seu espaço perante à sociedade a partir das suas pesquisas.

A partir disto queremos acrescentar o depoimento da aluna Gabriela Salvador, do 3º ano Ensino Médio Politécnico:

Primeiramente falar da politécnica me traz grandes emoções e grandes orgulhos, pois, foi através deste novo ensino que surgiu uma nova forma de aprendizado e conhecimento. Esta nova forma de ensino nos proporcionou uma visão ampla da pesquisa, e como a mesma deve ser feita através de muita dedicação e empenho.

Atrás deste novo ensino é que surgiram novas portas para o aprendizado, surgiram novos desafios diante da escola e dos alunos, de ter uma nova visão diante do conhecimento e agregar novos valores aos resultados de aprendizado. É um grande espaço para aprender a metodologia científica e buscar aprimorar e transformar nossos conhecimentos em novos aprendizados. Eu como aluna diante do ensino Médio Politécnico aprendi o valor da pesquisa, e como a mesma deve ser seguida, ultrapassando paradigmas e surpreendendo quem está ao nosso redor.

A união dos alunos e a força e apoio dos professores, foi o que nos levou a buscar cada dia mais o desenvolvimento de uma pesquisa a campo, e chegar a resultados e conclusões sobre determinados assuntos. Aprender os passos de um relatório de pesquisa ou um projeto completo ser inúmeras vezes contemplado, com elogios de estar a nível de ensino superior, nos empolga ainda mais. E o mais emocionante é sentir a emoção do seu projeto ser aprovado em diversas feiras de amostras científicas, e ver que tudo foi o resultado que surgiu através da politécnica.

O ensino Médio Politécnico com certeza foi uma das melhores formas de ensino introduzida nas escolas, pois foi através deste novo caminho que surgiram novos desafios a a pesquisa tornou nós, alunos, jovens pesquisadores. E tenho imenso orgulho de dizer que foi através da politécnica que aprendi o grande valor da pesquisa e por se tornar uma pesquisadora, pois só quem busca conhecimento poderá ter resultados e conclusões a serem mostradas no final da jornada (SALVADOR, 2014).

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Aprendizagem e Novas Tecnologias**. Vol. 1, n. 1, p. 53-75. Agosto 2009.

DEMO, Pedro; FREIRE, Paulo; HERNÁNDEZ, Fernando. **Currículo e Pedagogia em Educação Infantil com Paulo Freire, Pedro Demo e Fernando Hernández**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

Frigotto, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

GEISLER, Adriana. Revisitando o conceito de cidadania: notas para uma educação politécnica. **Trabalho, saúde e educação** [online]. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, set. 2006.

MACHADO, Lucília R.S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação. Campinas, Papirus, 1992.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, saúde e educação** [online] Rio de Janeiro, v. 3, n.2, set 2005.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 7. ed. Campinas, Autores Associados, 2000. 122p. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 40)

Viagens de estudo – uma forma de associar teoria e prática

Margarete Radtke³⁰

Mauricio Granetto³¹

Rubia Lassen³²

Com este relato pretendemos mostrar ações desenvolvidas através de atividades de viagens de estudo realizadas com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales, localizada no município de Três Passos/RS

Desde o ano de 2010 a escola vem desenvolvendo projetos interligados a viagens de estudo objetivando aproximar os alunos de diferentes situações-problema relacionadas aos temas desenvolvidos nas aulas, permitindo assim que os educandos possam relacionar a teoria e a prática.

As viagens de estudo são realizadas a diferentes lugares do Estado do Rio Grande do Sul, roteirizadas sempre em função dos temas de estudo dos projetos. Destas viagens sempre participam os alunos, professores

³⁰ Margarete Radtke – formada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, é professora da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales. E-mail: mar.elibio@yahoo.com.br.

³¹ Mauricio Granetto – formado em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, é professor da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales. E-mail: mauricio.magali@yahoo.com.br.

³² Rubia Lassen – formada em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, é professora da Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales. E-mail: rubialassen@yahoo.com.br.

e direção da escola. As viagens proporcionam aos alunos conhecimentos diferenciados através da observação *in loco* de diferentes paisagens, produções, imagens e experiências.

Nos séculos que virão, os jovens deverão saber como criar uma civilização que funcione com energia solar, conserve a biodiversidade, proteja solos e florestas, desenvolva empreendimentos locais sustentáveis e repare os estragos infligidos a Terra. Para oferecer essa educação voltada para o meio ambiente, precisamos transformar nossas escolas e universidades (ORR, 1993, p. 2).

Quando se realizam atividades diferenciadas propicia-se ao aluno ferramentas, para entender as situações a que está exposto de forma holística. A partir deste momento o aprendiz pode fazer escolhas e determinar o que é possível desenvolver, o que dá sustentabilidade além de construir valores e de fazer história.

Através de viagens de estudo espera-se que os alunos construam saberes nas mais diversas áreas do conhecimento, contribuindo para disseminação de informações. Tendo assim condições de acompanhar e realizar as atividades propostas e desenvolvidas pelos educadores, permitindo que desenvolvam uma visão crítica em relação a vida e uma posição de ação e mudança frente aos problemas relacionados ao tema de estudo.

Durante estes quatro anos foram inúmeras viagens e visitas de estudo realizadas, dentre as quais podemos relatar e destacar algumas como:

Nos anos de 2011 e 2013 os alunos do 1º ano do Ensino Médio realizaram viagens de estudo as Universidades SETREM em Três de Maio/RS e a UNIJUI em Ijuí/RS, onde puderam de acordo com seus temas de projeto visitar laboratórios como de Designer, Informática, Biologia, Agropecuária, entre outros que lhes proporcionaram plenas e diferentes condições de produzir conhecimento acerca do tema em estudo. Nestas viagens os alunos e professores puderam manusear e observar equipamentos e materiais que lhes foram colaborativos no processo de formulação de novas ideias e informações.

Já no ano de 2012 os alunos do 3º e 2º anos do Ensino Médio realizaram viagens de estudos a Esteio/RS, para visitar a Expointer e a Ijuí/RS para visitar a Expoijui/Fenadi. Nestas viagens os alunos puderam ter contato com diferentes composições e contextualizações culturais, além do contato com a tecnologia nos mais variados setores da economia e sociedade.

Além das viagens realizadas a locais mais distantes da sede de nosso educandário os alunos também realizam visitas e atividades práticas em lugares mais próximos, e a exemplo disso temos as trilhas ecológicas, os dias de campo, feiras educacionais que são realizados em nosso município e das quais nossos alunos participam, buscando sempre associar o que aprendem com os temas de seus projetos.



Figura 1 – Grupo de alunos

Fonte: Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales



Figura 2 - Grupo de alunos

Fonte: Escola Estadual de Educação Básica Padre Gonzales

Cabe ainda ressaltar que todas as informações produzidas nas visitas anteriormente relatadas foram inseridas nos projetos e levadas ao conhecimento da comunidade escolar através da apresentação dos projetos, desta forma disseminando o conhecimento, adquirido e formulado pelos educandos.

Os estudantes precisam ser instigados permanentemente a melhorar sua práxis em relação ao meio onde estão inseridos e ter desejo de práticas saudáveis. A escola é um espaço importantíssimo para desenvolver ações e projetos, os professores e alunos podem multiplicar as práticas com familiares atingindo um número maior de pessoas. A escola e a comunidade deve ser a promotoras de ações que levam para uma vida melhor.

Referência

ORR, D. Escolas para o século XXI. **Ressurgence**, n. 160, out. 1993.

Seminário Integrado e a reformulação do ensino médio: reflexões da prática

Marcelo de Faria Corrêa Andreatta

Camila Pereira Burchard

Ezildinha Leonir Batista Ourique

Jocemeri Toso Karlinski

Silvânia de Araujo Pes

Esta narrativa tem por escopo compartilhar o trabalho e as elaborações construídas pelo Grupo de Trabalho Seminário Integrado, da 32ª Coordenadoria Regional de Educação. Este GT compõe o Programa Interinstitucional de Formação Continuada da Região Macromissioneira, programa de formação cuja criação deve-se à ampla mobilização da comunidade regional, que se articulou através das Instituições de Ensino Superior (UFFS, URI, IESA, UNIJUÍ, UNICRUZ e CETREM), das Coordenadorias Regionais de Educação (Coordenadoria de Cruz Alta, Ijuí, Santo Ângelo, São Luiz Gonzaga, Santa Rosa e Três Passos), das Secretarias Municipais de Educação, do Sindicato dos professores da rede pública, contando também com a contribuição do Ministério Público da Educação. Apoiado pela Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, este programa de formação continuada teve a pretensão de alterar a lógica de formação vigente no contexto escolar: nas sábias palavras do mestre Paulo Freire, superar o extensionismo acadêmico e instaurar a comunicação entre os sujeitos da educação (Freire, 1983).

Neste sentido, em sua formatação privilegiou-se a promoção de espaços de troca, de diálogo e de reconhecimento dos pares, objetivo alcançado através da criação de Grupos de Trabalho, que se constituíram a partir das áreas epistêmicas, sob a regência de um professor universitário. O GT de Seminário Integrado da 32ª Coordenadoria Regional da Educação teve a oportunidade de encontrar-se quatro dias, por dois turnos de atividades. Apresentar a síntese das discussões travadas nestas reuniões é o objetivo do presente artigo. Nesse sentido, este texto está estruturado em cinco eixos, conforme discussões travadas ao longo das reuniões realizadas no decorrer do ano de 2014. Em um primeiro momento, far-se-á uma apresentação sobre como este componente foi planejado no contexto escolar, a partir da proposta da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em fins de 2011.

Posteriormente, será discutida a questão da interdisciplinaridade no cotidiano pedagógico das escolas que integram a 32ª CRE. A terceira questão que será explorada no presente artigo é a avaliação. Questão tormentosa, que envolve uma miríade de controvérsias. Aqui, será mencionada a legislação que informa esta área, além do relato de como foi efetuada no âmbito do componente Seminário Integrado. Serão ainda expostas as temáticas exploradas pelos estudantes, e o modo como estas foram a eles disponibilizadas. Ao longo do texto, serão apontados os entraves e contradições enfrentados nesta caminhada, além das potencialidades abertas pelo Seminário Integrado, ressaltando desde já ser este um espaço potencializador da autonomia discente.

Ainda em sede preliminar, cabe referir que o espírito do componente SI é promover o estudante a sujeito do seu processo formativo, permitindo-o realizar investigações, inclusive de natureza acadêmica, acerca de seu contexto, sua realidade, seus questionamentos, resultando disso uma construção de conhecimentos pertinentes, ao mesmo tempo que formais. Na realidade, a instituição escolar precisa “reinventar-se”. Conforme dispõe o inciso III do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), a escola tem o desafio do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Neste sentido, o SI constitui-se em espaço

privilegiado de formação, tencionando, inclusive, a rigidez dos tempos e conteúdos escolares.

Do planejamento do componente

No início do ano letivo de 2012 estruturou-se a implementação do componente curricular SI. Primeiramente, fez-se um planejamento por parte da escola e dos professores envolvidos. Neste, o primeiro passo adotado pelos docentes foi um levantamento bibliográfico e um estudo da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014).

Levando em consideração que planejar requer uma série de compromissos, pois este ato exige a conscientização do significado de tudo aquilo que se vai fazer, houve uma intensa discussão sobre a importância do SI, bem como sua relação com a pesquisa. Neste processo, emergiu o desafio de compreender com maior profundidade questões teóricas sobre pesquisa. A distinção de pesquisa acadêmica para a pesquisa que os estudantes de ensino médio deveriam elaborar. Ao mesmo tempo, promoveram-se diálogos pontuais com docentes do ensino superior, com o fito de efetivamente dominar os passos e o sentido de uma pesquisa, com a peculiaridade desta ser desenvolvida por estudantes do Ensino Médio.

Na sequência, os docentes responsáveis pelo SI comprometeram-se com a difícil tarefa de ministrar este componente para os estudantes do primeiro ano do EM desafio para o qual inexistia qualquer roteiro ou planejamento preconcebido pelo órgão mantenedor. A pretensão dos docentes de SI foi a de inserir a exigência da pesquisa para o jovem, entrelaçando-a a seu cotidiano escolar e a seu projeto de vida. Por outra banda, a abertura metodológica oferecida pela Secretaria da Educação teve por objetivo abrir aos docentes a oportunidade de criar formas variadas de operacionalização da pesquisa no EM. Qual a única exigência? Que os jovens que frequentam a escola pública estadual fizessem uma pesquisa de acordo com suas inquietações.

Sem bem saber o itinerário a seguir, neste primeiro ano de SI, em 2012, os estudantes da grande maioria das escolas envolvidas no GT Seminário Integrado da 32ª CRE detiveram-se em pesquisas bibliográficas. Nesta trajetória, algumas questões, suficientemente amadurecidas, merecem atenção. A introdução deste componente deve se dar a partir de uma problematização teórica acerca da pesquisa científica; das relações entre pesquisa e conhecimento e dos passos de um projeto de pesquisa, além da importância de uma investigação científica. Esse processo deve estar articulado com a pesquisa socioantropológica, que diz respeito às demandas que a comunidade escolar enfrenta e a escola, através dos jovens, podem se debruçar para ajudar a resolver.

A partir deste quadro os estudantes elaboraram seus projetos, em alguma medida articulados com as temáticas oriundas das pesquisas socioantropológicas. Algumas escolas deixaram em aberto a escolha dos temas por parte dos estudantes. Os projetos passaram pelo crivo da avaliação do docente do SI, tendo uma orientação em toda a sua consecução. Um dos entraves percebidos nesta trilha foi que o acompanhamento destes trabalhos foi realizado exclusivamente pelo responsável pelo SI. Este teve a incumbência de orientar, em média, trinta alunos, distribuídos em grupos. O ideal, do ponto de vista da proposta pedagógica em que o SI se insere e das proposições teóricas apresentadas pela Secretaria da Educação, seria o envolvimento das quatro áreas do conhecimento, interagindo de forma interdisciplinar com os projetos construídos pelos estudantes. Entretanto, em que pese esta proposta ter visto aflorar uma série de experiências pedagógicas exitosas, este ideal, efetivamente, não foi plenamente atingido.

Por ser um processo em curso e tencionar o *modus operandi* historicamente constituído da instituição escolar, estruturado na concepção epistemológica da transmissão e organização disciplinar dos conhecimentos, compreendem-se (talvez trocar por: compreendem-se) estes limites enquanto desafios a serem superados. Nesse sentido, sobreleva-se a importância da formação continuada propiciada pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada, em andamento. A lógica horizontal e dialógica criada nos Grupos de Trabalho oferecem,

além das condições teórico-práticas, segurança aos docentes construírem novas práticas.

Um último aspecto que merece destaque é que as pesquisas foram desencadeadas por grupos de estudantes. Salvo uma ou outra exceção, o SI organizou grupos de pesquisa. Esta opção justificou-se pelo relativo isolamento em que o docente de SI encontrava-se, sobrecarregando-o. Sem o apoio inicial do coletivo pedagógico para orientação dos trabalhos, a estratégia adotada foi a de agregar estudantes, diminuindo o número de pesquisas e facultando ao docente a possibilidade de a todos acompanhar. Finalmente, o GT da 32ª CRE trouxe como indicativo a necessidade de exigir, no terceiro ano, pesquisas individuais, o que já está em curso em muitas escolas. Assim, não há o risco de omissão por parte de alguns alunos.

Da interdisciplinaridade: qual a articulação do SI com as áreas do conhecimento?

Em levantamento realizado neste GT, consoante a narrativa dos docentes que integram este GT, efetivamente não há trabalho interdisciplinar articulado pelo SI na 32ª CRE. Verificam-se inúmeras tentativas, cujo intento é o de articular as diversas áreas de conhecimento com as pesquisas, tentando integrar dois ou mais conhecimentos curriculares para construção de um novo saber.

Imprescindível sublinhar os entraves encontrados para a efetivação deste objetivo. O primeiro, indiscutivelmente, é a indisponibilidade de tempo destes docentes, que dividem sua carga horária em mais de uma escola. Este fato, por si só, inviabiliza a operacionalização de uma articulação enraizada no contexto escolar. Concorre com esta constatação o fato de que a maioria absoluta das escolas não respeita o dia de estudo previsto para cada área, o que objetivamente inviabiliza a prática da interdisciplinaridade. Cabe registrar que, em algumas escolas, conforme a previsão do Programa Interinstitucional de Formação Continuada, conseguiu-se organizar de modo satisfatório estes tempos de encontro

para as áreas de conhecimento. Porém, ainda não há tempos específicos de encontro para os docentes responsáveis pelo SI.

Assim, o trabalho interdisciplinar segue enquanto um objetivo a ser alcançado. Apesar de os conteúdos científicos já estarem dispostos nas áreas de conhecimento, persiste o desafio de o docente de cada disciplina dialogar com seus pares. Alterar estas práticas requer tempo e estudo. Estamos em um período indiciário de mudanças. O livro didático ainda possui uma força avassaladora no que diz sobre o planejamento das aulas. Substituí-lo pelo planejamento coletivo, cortado pelo crivo das áreas de conhecimento, talvez seja a grande mudança que a escola deva realizar. E é sobre esta mudança que a coordenação pedagógica necessita se debruçar, hodiernamente sobrecarregada por questões de ordem administrativa.

Ademais, a partir deste processo de formação continuada, restou claro que cabe à coordenação pedagógica articular os docentes, conceber as reuniões das áreas de conhecimento, exigir de todos os professores que participem do SI, seja através da efetiva orientação de algumas pesquisas, seja na criação de atividades que contemplem a pesquisa como instrumento substantivo de aprendizagem. A mobilização dos professores não ocorrerá “naturalmente”. Devem ser mobilizados, e isso passa por uma enérgica ação de provocação e convencimento empreendida, necessariamente, pela coordenação pedagógica. Com o risco da tautologia, a coordenação pedagógica da escola precisa coordenar o processo pedagógico nela vivenciado. E essa atribuição diz respeito ao acompanhamento das reuniões por áreas de conhecimento, por exemplo, e, inclusive, à cobrança de resultados.

Da avaliação do componente SI

O tema avaliação tem se tornado nos últimos anos um assunto de muita discussão e debates, tanto pelos órgãos gestores da educação no país como na própria instituição, pela comunidade escolar. No Rio Grande do Sul, a partir da implementação do Ensino Médio Politécnico, a discussão a este respeito tornou-se mais efetiva, principalmente porque

os envolvidos no processo passaram a procurar soluções para que realmente a avaliação fosse uma ação para promover a aprendizagem, a construção do conhecimento.

A Constituição Federal de 1988 colocou a educação escolar como direito do cidadão, e a Lei n. 9394/1996 colocou o Ensino Médio como parte da Educação Básica e etapa final da mesma, que tem por finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Deste modo, o Ensino Médio tem por objetivo promover a formação integral do estudante. A própria expressão *Ensino Médio Integrado* aponta para a omnilateralidade preconizada por esta etapa de ensino. Assim, a antiga concepção do Ensino Médio, preparatória para o vestibular e mais recentemente para o Exame Nacional do Ensino Médio, dá lugar a um tempo de ensino com particularidades, com objetivos contidos em si mesmo. Em uma palavra, desmonta-se o ensino propedêutico, enraizado há pelo menos dois séculos. Entretanto, registre-se que esta mudança não ocorre sem divergências e contradições, conforme se verificará na sequência.

É em um cenário de profundas transformações que, desde 2011, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul reestruturou o Currículo do Ensino Médio, que possui Componentes Curriculares distribuídos em quatro eixos: Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática. O Seminário Integrado e a Avaliação Emancipatória são compreendidos como estratégias capazes de promover as mudanças do ensino e da Escola, caminhando para uma aprendizagem com qualidade social.

A discussão da avaliação do SI deu ensejo a muitos encontros. Tendo em vista que um dos objetivos do SI é integrar os demais componentes curriculares, não poderia ser avaliado individualmente. O nó da questão era como conseguir avaliar em sua totalidade. Como fazer com que esta avaliação fosse efetivada de uma maneira que abrangesse toda a aprendizagem oportunizada para os educandos? Como o Seminário agiria no contexto escolar para que fosse o articulador dos demais componentes curriculares?

A avaliação, neste caso, vai muito além de pensar somente no aluno, ela precisa perpassar o todo escolar, desde a gestão, professores, comunidade e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa que dava vida ao Seminário Integrado dependia do todo, sendo que, em alguns casos, foi realizada com o auxílio da comunidade escolar. Assim, pode ser dito que a avaliação é realizada durante todo o processo de aprendizagem de modo contínuo, sistemático e processual. Esta avaliação é realizada pelos professores e pelos alunos, através da autoavaliação, que fazem uma análise da sua própria atuação no decorrer dos trabalhos realizados.

Esta avaliação tem por critérios centrais a análise de três dimensões, evidenciadas pelos estudantes no cotidiano: conceitos aprendidos, as habilidades desenvolvidas e atitudes, reveladas sobremodo pelas mudanças de comportamento. Critérios de difícil apuração, mas essenciais para que os objetivos do SI fossem alcançados. A avaliação se concretiza, do ponto de vista individual, no parecer descritivo elaborado pelo conjunto de professores que trabalham o Seminário Integrado. Houve uma intensa discussão no GT a respeito do deferimento de conceitos propostos pela mantenedora, no que diz sobre a avaliação do SI.

Uma questão que emergiu ao longo da vivência com o SI, e que diz respeito diretamente à avaliação, referente à motivação dos estudantes. Por vezes, estes demonstravam pouca disposição a realizar as pesquisas. Quanto à comunidade escolar, em um primeiro momento pouco se manifestou a respeito do componente Seminário Integrado. No decorrer do processo, principalmente os estudantes do terceiro ano foram resistentes. Não queriam realizar as pesquisas porque para eles isso seria tempo perdido, estavam com o intuito de realizar o ENEM e o vestibular. Para eles, o SI estava atrapalhando porque dispendiam muito tempo para

a pesquisa, segundo eles tempo que poderia ser destinado às provas para ingresso no ensino superior. Alguns pais, inclusive, vinham até a escola solicitando que os alunos não frequentassem as atividades em turno inverso, já que frequentavam cursinhos pré-vestibular, trabalhavam ou mesmo ajudavam em casa, questionando se esta seria uma atividade realmente relevante e indispensável. Para outros pais, entretanto, o SI trouxe benefícios para seus filhos. Em um determinado momento um pai chegou a mencionar que “Pelo menos agora o meu filho sabe fazer mais do que somente entrar no computador para as redes sociais. Ele está bem entusiasmado porque agora já sabe fazer tabelas e usar o editor de texto”.

Das temáticas investigadas

A partir de 2012, com a implementação da proposta de EMP, todas as escolas públicas tiveram o desafio de incluir em seus currículos o horizonte da pesquisa, viabilizada pelo SI. Os docentes que compõem o GT de Seminário Integrado da 32ª CRE, como todos os professores da rede estadual, estão desafiados a efetivar com qualidade a construção de conhecimento a partir desses princípios. Se ainda não se alcançou o idealizado, parte da explicação reside no fato de que, até 2014, cada escola trabalhava individualmente. Foi neste GT que os docentes tiveram um espaço de reflexão, de partilha, de divisão dos acertos, e também dos anseios, angústias e dúvidas sobre o cotidiano e a práxis de Seminário Integrado.

O GT de SI oportuniza a troca de experiências e conhecimentos, com o diferencial que estamos coletivamente estruturando um caminho comum, cujo potencial é o de nortear o trabalho do professor de SI em todas as escolas da nossa região da 32ª CRE. As experiências demonstram, a partir dos vários relatos dos professores das escolas que participam do GT, que através da pesquisa os alunos podem expressar suas ideias, aperfeiçoá-las, colocá-las em prática. Por outro lado, a experiência também evidencia que, se cada estudante pensar da sua forma, ou seja, partindo de temas livres, o trabalho pode restar descontextualizado, sem uma finalidade ou direção.

É certo que o SI é constituído de projetos de pesquisa, que eles podem ser individuais ou coletivos, mas eles precisam respeitar um tema. Eles exigem um processo de organização. É aí que entra a pesquisa socioantropológica. A pesquisa socioantropológica é um suporte de grande valor na organização da temática que levará às linhas de pesquisa ou aos eixos temáticos em que o estudante poderá se inserir. Ela subsidia o planejamento geral da escola, norteando o seu trabalho e oportunizando a relação da pesquisa com o mundo do trabalho. Segundo Ferreira,

A pesquisa socioantropológica, como uma dimensão do currículo, garante que a vida e o contexto do aluno sejam a fonte da organização dos projetos vivenciais. Por meio da apropriação da realidade, o trabalho pedagógico incentiva a participação, a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (FERREIRA, 2013, p. 195).

A pesquisa socioantropológica é uma investigação, é uma coleta de dados, é uma reunião de informações ou de falas que, analisadas, relacionadas, estudadas, levarão a um tema gerador, que se caracteriza por apresentar aos estudantes e aos educadores uma situação de investigação, uma situação problema, uma dificuldade ou uma necessidade. Nas palavras de Azevedo,

Tema Gerador é uma alternativa curricular instigante, mobilizadora e capaz de significar currículo como um processo de investigação contínuo e crítico, de construção de conhecimento que possa responder às nossas indagações e transformar a escola em um lugar onde professores e alunos trabalhem com o mesmo rigor e comprometimento (AZEVEDO, 2003, p. 4).

Com isso, alunos e professores envolvem-se na elaboração de projetos, tecendo uma rede de conhecimentos que podem ficar somente na elaboração de uma pesquisa teórica ou pode criar possibilidade de intervenção e aplicação dos conhecimentos construídos na realidade em que o aluno está inserido. Dessa forma, salienta-se a importância das temáticas investigadas não serem livres, ou seja, cada aluno ou grupo de alunos pesquisa um assunto, um tema. Faz-se necessário um

recorte específico, uma orientação que permita ao professor e aos alunos encaminhamento do que buscar, do que investigar.

Para o SI se efetivar de forma satisfatória e significativa, a proposta deste GT é que as escolas realizem encontros periódicos com os professores de SI e a coordenação pedagógica, com o objetivo de planejar e revisar com frequência os planejamentos e as atividades do SI para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos. Isso com o objetivo de compartilhar ideias, materiais, conhecimentos, relacionados com o tema de pesquisa. Propomos também que os primeiros anos tenham um professor de SI por turma, enquanto os segundos e terceiros anos um coordenador geral e um professor das áreas de conhecimento, sendo que estes precisam comprometer-se e contribuir em suas aulas com atividades referentes ao tema ou ao projeto de pesquisa da turma, ou seja, não é uma aula para trabalhar o conteúdo de sua disciplina específica e sim relacioná-lo ao projeto de pesquisa.

Considerações finais

Os professores que compõem o GT de Seminário Integrado da 32ª Coordenadoria Regional de Educação trouxeram experiências pedagógicas altamente qualificadas para o diálogo, ao longo do ano de 2014. Caminhadas diversas, complexas, desafiadoras e, até o incremento deste programa de formação continuada, individuais. A instituição deste GT favoreceu o diálogo e a aprendizagem dos docentes com as outras trajetórias. Permitiu, especialmente, dar-se conta das extraordinárias possibilidades abertas por este componente curricular, que instaura a pesquisa no Ensino Médio e, nessa operação, atribui um novo sentido aos processos de aprendizagem nele vivenciados. Ao invés de transferência de conhecimentos estandardizados, passiva e não raras vezes insuportavelmente recebidos pelos estudantes, pesquisas sobre mercado de trabalho, crise ambiental, HIV, preconceito, dentre tantas temáticas investigadas. Esta narrativa buscou apresentar parte desse processo que, apesar de estar em plena construção, cremos já evidenciar um sem número de resultados positivos.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis de. **Caderno Pedagógico 13**: Planejando as Totalidades de Conhecimento nas perspectivas do Tema Gerador. 2 ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2003. p. 4. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/tema_gerador_totalidades>. Acessado em: 24 set. 2014.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. i: AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

(Res)significações de uma prática: a experiência com pesquisa em sala de aula

Adriane da Silva Machado Möbbs³³

Jéssica Mello Chaves Milke³⁴

Juliana Boniatti Libardoni Buratti³⁵

Introdução

Este texto nasce do processo de formação continuada no Programa de Formação no GT Mediador Macromissionário e da necessidade de tornar

³³ Professora da Rede Pública de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria e mestre em Filosofia pela mesma Universidade (2009), possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (2005). Participa do grupo de pesquisa Ética e Ética Aplicada, na linha "Correntes Contemporâneas de Ética e Metaética", também é graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria. Professora/Tutora Presencial do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas no Polo de Panambi/RS. Autora do livro "O mal sofrido em Paul Ricoeur - um estudo sobre o sofrimento do justo"; publicado pela Editora NEA.

³⁴ Professora da Rede Pública de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Possui graduação em química pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2011). Com experiência e atuação no ensino de química contextualizado e também na área laboratorial em controle de qualidade de biodiesel.

³⁵ Professora da Rede Pública de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Ciências Biológicas Habilitação Licenciatura pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e graduação em Ciências Biológicas Habilitação Bacharelado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008). Tem experiência na área de Educação, Botânica, Gestão e Licenciamento Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: reflorestamento, calagem, estrutura radicial, Levantamentos Ambientais.

pública as situações-limites e os enfrentamentos encontrados no trabalho dos educadores e educadoras na disciplina de Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico.

Para além de uma problematização da realidade encontrada em sala de aula, esse texto tem caráter propositivo, o que se pretende é, por fim, apresentar uma nova dinâmica de trabalho na escola com essa disciplina. Esta não pretende ser a melhor proposta, ou mesmo, “a” proposta, mas sim, a “nossa” proposta, pensada por algumas educadoras da Escola Estadual de Ensino Médio Emil Glitz, no município de Ijuí, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Diante de algumas demandas e enfrentamentos durante o ano letivo de 2014, as educadoras conversaram, problematizaram a realidade vivenciada, refletiram acerca das suas práticas e elaboraram a proposta que será apresentada ao final deste texto.

Por questões metodológicas, o texto foi dividido em três seções, a saber: 1. A formação continuada de educadores como política pública, etapa na qual são apresentados alguns pontos positivos e algumas demandas, que corroboram para a necessidade, da formação continuada de educadores e educadoras, se efetivar como política pública; na segunda seção, 2. Professor-pesquisador: o protagonismo do educador e da educadora, apresentamos a indissociabilidade entre educar e pesquisar e, na terceira e última seção, 3. Dos enfrentamentos e situações-limites a uma nova proposta possível, apresentamos todos os enfrentamentos encontrados ao se trabalhar com a disciplina de Seminário Integrado e, ainda, uma proposta para diminuir esses enfrentamentos.

A formação continuada de educadores como política pública

A necessidade de uma política pública, que vise atender às demandas de formação continuada de professores e professoras, perpassa uma questão filosófica e antropológica, que é a questão do inacabamento do ser.

A formação continuada se faz necessária devida algumas necessidades, uma delas é a necessidade de se socializar as práticas e, com a socialização, (res)significá-las, refletir acerca delas e avaliá-las.

Durante os encontros de formação continuada deste ano de 2014, foi possível dialogar com os colegas e ouvir sobre suas práticas. O diálogo é uma importante ferramenta porque ao mesmo tempo em que você conta, você reflete e é capaz de se auto-avaliar enquanto profissional. Nestes encontros foi possível compartilhar as necessidades, os enfrentamentos, ouvir sugestões, relatos, que em sua maioria foram significativos e puderam nos auxiliar na prática.

Todos nós, educadores e educadoras, temos acertos e “erros” a compartilhar e com os quais podemos aprender, mas acontece que, por vezes, acabamos desconsiderando esses saberes, essas experiências e guardando apenas para nós. Sobre isso, Myles Horton diz:

[...] as pessoas aprendem umas com as outras. Não é preciso saber a resposta. Você precisa saber alguma coisa; elas sabem alguma coisa. Você tem que respeitar o conhecimento delas, um conhecimento que elas próprias não respeitam, e ajudá-las para que passem a respeitá-las (FREIRE; HORTON, 2003, p. 73).

E, foi justamente isso que se pode verificar durante os encontros, nós não tínhamos as respostas, não sabíamos qual a melhor forma de trabalhar com a disciplina de Seminário Integrado, mas nós tínhamos e temos, muita vontade que dê certo. E, por mais que, com certa frequência e com razão, os educadores e as educadoras reclamem de não terem recebido formação sobre o Politécnico e sobre o Seminário Integrado, conseguimos perceber que há um sentimento comum entre as escolas, que é o de fazer o Politécnico e o Seminário Integrado darem certo.

É possível perceber nas narrativas dos educadores e educadoras, as várias tentativas, a flexibilização e a abertura para o novo... Numa tentativa de efetivar essa proposta. Durante esses encontros algumas narrativas me chamaram a atenção, uma vez que não há uma discordância – a menos que essa não tenha sido colocada ao grande grupo – com relação à importância da pesquisa como princípio pedagógico e, tampouco, com relação à formação integral do cidadão.

Dentro do Programa de Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira da 36ª Coordenadoria de Educação, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Universidade da Fronteira Sul - UFFS, Instituto Federal Farroupilha e Universidade Regional do Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, foi possível analisar e problematizar a nossa realidade, a realidade da escola pública, da Educação e, a partir dessas problematizações, construir propostas e estratégias de enfrentamento dos problemas encontrados.

Ainda, nos foi possível, socializar e assim refletir sobre, (res) significar, as nossas práticas, uma vez que o educador e a educadora se faz na prática e pela prática, aliando a teoria e prática, é o que chamamos de práxis educativa.

Devemos considerar também que, uma vez que as avaliações as quais são submetidos os educadores e educadoras da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul considera como critério avaliativo a formação continuada, é necessário que o estado institua uma política pública que garanta aos educadores e educadoras a oferta de formação continuada, mas não qualquer proposta de formação continuada, mas aquela que dialogue com a proposta educativa vigente.

Neste sentido, o que se reivindica, para além do espaço da formação continuada, mas de uma formação continuada que vise contemplar as demandas de uma educação emancipatória, capaz de consolidar conhecimentos necessários para a promoção da cidadania e da democracia, considerando o as necessidades e demandas que são trazidas pelos sujeitos do processo, ou seja, sem intervenções exteriores de quem desconsidera a trajetória dos sujeitos, suas demandas e seus enfrentamentos.

Portanto, é urgente a necessidade do educador:

Conhecer os elementos da herança formadora que nos permitem continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino e a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança

radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010b, p. 13).

Os educadores e as educadoras necessitam do espaço de formação continuada, não apenas porque esse é seu direito, mas porque necessitam melhorar a cada dia a sua prática, modifica-la, flexibilizá-la, com a intenção de promover as mudanças necessárias tanto na sala de aula, quanto na sociedade.

Acerca desses espaços de formação continuada,

As proposições de capacitação docente, que não busquem envolvimento e participação efetiva e coletiva dos professores, estão fadadas ao descomprometimento dos docentes. A perspectiva da formação continuada aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e aluno), do grupo e das exigências do sistema. E neste caminho coletivo, enfatiza-se a construção de saberes fazer ampliar-se no saber ser, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança (BEHRENS, 1996, p. 136).

Por isso, a importância do educador e educadora ser protagonista e se conscientizar da sua necessidade de pesquisa, de ser também, além de educador ou educadora, pesquisador e pesquisadora.

Professor-pesquisador: o protagonismo do educador e da educadora

Há uma dicotomia que permeou por alguns anos as Academias e que tem seus reflexos até hoje. Durante muito tempo e, essa é uma construção cultural, acreditou-se que a pesquisa devia se distanciar da docência. Assim, os cursos de bacharelados formam para a pesquisa e as licenciaturas para a docência, logo, não era 'permitido' ao educador fazer pesquisa e, tampouco, era necessário.

Por muito tempo acreditamos nisso, e muitos ainda acreditam até hoje, mas acontece que nós, educadores e educadoras, realizamos

pesquisa diariamente e, na maioria das vezes, sem nos darmos conta ou sem nos preocuparmos com os métodos científicos e sem a preocupação de produzir conhecimento, mesmo que produzindo.

O educar e o pesquisar são indissociáveis, sobre o educador-pesquisador, Marques diz:

É só na medida em que o professor se coloca na posição de pesquisador em sala de aula que ele consegue superar o seu egocentrismo, entender o pensamento do aluno e coordenar os diferentes pontos de vista que se configuram nesse espaço escolar. É na medida em que conhece o processo de seu aluno que ele consegue auxiliá-lo a estabelecer as relações que significam a aprendizagem no seu sentido de gênese de estruturas de pensamento e não apenas de estocagem de conteúdos (Marques, 2007, p. 61).

Portanto, é necessário que o educador, se reconheça enquanto pesquisador, reconheça que não sabe tudo e que ainda tem muito a aprender. E, mais ainda, que pode aprender com seu próprio educando.

Aqui apresentamos o depoimento de um educando do segundo ano do Ensino Médio Politécnico, no que se refere às aulas e aos aprendizados em Seminário Integrado:

Tenho aprendido muito com a professora sobre pesquisa, ela nos passa o seu conhecimento, seus ensinamentos. Ela tem nos ensinado a realizar uma pesquisa de verdade e a perceber que, na verdade, a gente se tornou pesquisador há muito tempo. Por vezes, parece, que ela também aprende um pouco com a gente.

Neste sentido, a educação deve ser dialógica e mediada pelas relações entre educador e educando, desta forma, o conhecimento do entorno, ou seja, da realidade concreta do educando favorece essa mediação e a construção de conhecimentos. E, isso só será possível se o educador se colocar enquanto pesquisador disposto a conhecer e problematizar a realidade do educando. Acerca do entorno do educando, Freire coloca:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica (FREIRE, 1998, p. 154-5).

É necessário e urgente que o educador e a educadora se conscientizem que são e precisam ser pesquisadores. É necessário perceber que o curso de graduação, seja ele qual for, não forma ninguém, nele adquirimos os conhecimentos científicos mínimos e necessários para exercer a profissão, mas é necessário buscar sempre atualizar, rever e até mesmo (res)significar tais saberes.

Sobre o trabalho docente, Campos (2007, p. 39) diz: “O trabalho docente é complexo, interativo e prático. Define-se na sua concretude pelas relações que se estabelecem de forma dialógica e comunicativa entre sujeitos – professor e aluno – em torno do processo de ensino e aprendizagem”.

É necessário que se compreenda, nesse sentido, que o ato de educar é um ato político, portanto, não é neutro. Ele reflete a nossa concepção de educação, a nossa concepção de escola e, sobretudo, a serviço de quem educamos, para quem educados, que sujeitos nós desejamos formar ao final do processo.

Que tipo de sociedade queremos? Essa é a pergunta que deve orientar a nossa prática. O educador se constitui na prática e pela prática. É preciso se conscientizar que a mediação do conhecimento só é possível se o outro estiver disposto a participar do processo também, se ele estiver aberto.

Contudo, o educador e a educadora só irão perceber se outro está aberto, se está disposto a estabelecer essa relação dialógica necessária para a mediação da construção do conhecimento, após ter pesquisado, ter

conhecimento da realidade do educando e consciência de que não sabe tudo, e que tem muito que aprender, inclusive com o próprio educando.

Dos enfrentamentos e situações-límites a uma nova proposta possível

O Seminário Integrado enquanto componente curricular do Ensino Médio Politécnico tem se constituído como grande desafio tanto para a escola quanto para os educadores que trabalham com este componente e, de certa forma, deveriam mobilizar todos os demais educadores. Mas esta é um dos enfrentamentos que encontramos ao tratar sobre Seminário Integrado, a saber: a dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Muitos dos educadores se colocam resistentes ao componente curricular sob a alegação da falta de formação e, por não saberem trabalhar de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, porque sua formação acadêmica foi sempre disciplinar, baseado no modelo de educação da pós Revolução Industrial. Este é um dos principais enfrentamentos que os educadores e as educadoras que trabalham com esse componente curricular enfrentam, a falta de apoio e de participação das demais áreas.

Em muitos casos, a interação e integração das áreas acontecem apenas nos momentos de socialização das pesquisas ou nas mostras científicas, nas quais os educandos e as educandas apresentam os resultados alcançados.

Outro enfrentamento é como estabelecer quais os indicadores que devem delinear a ação docente do educador e da educadora de Seminário Integrado. Cabe salientar que, por indicadores, entendem-se todos os fatores que interferem na tomada de decisões; e por ação docente entendem-se todos os momentos que envolvem a prática docente, desde a pesquisa até a reflexão da prática.

Alguns dos indicadores, talvez, possam ser os mesmos delineados em outros componentes curriculares, tais como os espaços e tempos de aprendizagem, os ritmos de aprendizagem, mas há alguns mais específicos para este componente curricular ou não?

Além disso, há algumas situações-limites que acabam condicionando a ação docente, e que devem ser pensadas e consideradas no momento do planejamento das aulas de Seminário Integrado, tais como: a realidade sociocultural, falta de acesso à internet, a necessidade de uma biblioteca que atenda as demandas das pesquisas e não apenas com livros didáticos ou acervo para os professores etc.

Os educadores e as educadoras que trabalham com este componente curricular ainda têm que lidar com outro enfrentamento, esclarecendo que por enfrentamento, entendem-se todas as demandas, as buscas, os limites, os processos que exigem novas ações e decisões, tais como o turno inverso, uma vez que várias escolas organizaram o horário em que o componente curricular de Seminário Integrado está no turno inverso, o que dificulta o trabalho, uma vez que a participação e até mesmo a frequência dos educandos e educandas é bem menor que no turno normal da aula.

O educador e a educadora que atuam no turno inverso têm pouca participação, poucos educandos e educandas frequentando, seja porque fazem outros cursos no turno inverso, ou mesmo porque trabalham, e ainda porque alguns não comparecem sem nenhuma justificativa. Geralmente, o grupo não é o mesmo, pois os educandos e educandas frequentam as aulas de forma alternada, o que faz com que o educador tenha que retomar o mesmo conteúdo inúmeras vezes e explicar as atividades inúmeras vezes, o que dificulta o avanço no processo.

Além destes enfrentamentos, há outros tais como: falta de atenção, desinteresse, limitações relacionadas ao uso das tecnologias, que precisam ser tratados como problemas sérios, tanto pelos educadores e educadoras quanto pela equipe diretiva das escolas, a fim de pensar em alternativas para que se possam superar tais dificuldades.

Há enfrentamentos com relação à mediação dos educadores também. É necessário e urgente que os educadores e educadoras se questionem: Que educando/pesquisador/sujeito queremos formar? Para dar conta da intencionalidade pedagógica, é necessário propor atividades que proporcionem ao educando atingir tais objetivos.

Esse enfrentamento perpassa a questão do planejamento, uma vez que muitos educadores não planejam as suas aulas. E, também,

um problema mais grave no sentido de que muitas vezes as atividades propostas pelos educadores ou a forma como estes mediam e conduzem as atividades acabam não contemplando as suas intencionalidades pedagógicas. Por exemplo, se tem a intenção de formar sujeitos autônomos, pesquisadores, de fato, e faz-se o trabalho pelos educandos, essa intencionalidade pedagógica - que é formar sujeitos autônomos - não será atingida.

E, como mencionamos antes, embora exista uma tentativa constante para o trabalho por áreas de conhecimento, é sabido que tanto as áreas quanto os conteúdos, continuam a ser trabalhados de forma fragmentada na Escola Pública, se não em todas, na sua maioria, assim, é urgente pensar: como conseguir integrar as partes num todo que denominamos Seminário Integrado? Cabe esclarecer que, aqui nos referimos tanto aos conteúdos, áreas de conhecimento, quanto aos profissionais, sejam eles professores de Seminário ou não.

Como não temos as respostas para estes questionamentos e nem a proposta ideal, e nem a pretensão de apresentar as soluções para todos esses enfrentamentos, mas porque consideramos importante propor alternativas que busquem se não solucionar mas ao menos amenizar tais problemas, elaboramos uma proposta para o Seminário Integrado, não a melhor proposta, mas a nossa proposta. Sobre essa tarefa de mobilização da cultura científica, diz Bachelard:

Então, a tarefa mais difícil consiste em colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais em estudo, oferecer enfim a razão, razões para evoluir (BACHELARD, 2004, p. 24).

É com essa intenção que apresentamos a proposta pensada a partir dos enfrentamentos e situações limites apresentadas acima, numa tentativa de buscar alternativas capazes de mobilizar a comunidade escolar. Observem:

Seminário Integrado

Ementa: O Seminário Integrado é um eixo articulador do currículo escolar como forma de apropriação da realidade e articulação dos conhecimentos, constituindo-se por essência o exercício da transdisciplinaridade. Enfim, é um espaço de conhecimento por meio de uma postura investigativa tendo a pesquisa como fim e aproximando a teoria da prática.

Objetivos:

- Possibilitar o diálogo entre as áreas de conhecimento
- Consolidar as relações entre teoria e prática
- Relacionar os conceitos com a realidade cotidiana;
- Compreender dos conteúdos com real significado;
- Analisar as situações vividas de maneira crítica e construtiva, fazendo a ligação entre os conteúdos aprendidos em sala e as experiências vividas na sociedade.
- Incentivar o trabalho de pesquisa como meio de aprender a fazer para com isso atingir o maior objetivo que é o aprendizado.
- Partir de situações problemas para incentivar a vontade de buscar soluções através de diferentes olhares e caminhos.
- Romper padrões estabelecidos, superando a diferença entre teoria e prática, entre o professor e aluno.
- Tornar mais próximo o pensar e o fazer;
- Contribuir para o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas que corporifiquem os saberes apropriados e reproduzidos no espaço da escola em forma de pesquisa;
- Oportunizar espaços para que o educando desenvolva a oralidade;
- Qualificar e divulgar as produções escritas;
- Valorizar as ações dos educandos que buscam a inclusão social e a democratização do saber nas suas práticas educativas.

Pesquisa articulada aos eixos cognitivos comuns em todas as áreas do conhecimento: dominar a linguagem, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentação e propor soluções.

Proposta metodológica do Seminário Integrado:

1º ano:

Carga horária: dois (2) períodos de aula orientados, dois (2) períodos de orientação individual conforme a necessidade dos alunos (à distância).

Proposta de ensino:

- Noções de informática (utilização do *word*; *broffice*, e demais editores de textos);
- Formatação de trabalho, fonte, etc;
- O que é pesquisa, tipos de pesquisa, métodos;
- Referências, citações e normas ABNT;
- Estrutura de projeto de pesquisa;
- Trabalho final: projeto de pesquisa sobre algum tema escolhido. Com ficha de leitura e portfólio.

2º ano:

Carga horária: dois (2) períodos de aula orientados, dois (2) períodos de orientação individual conforme a necessidade dos alunos (à distância).

Proposta de ensino:

- Estrutura do projeto;
- Cronograma;
- Pesquisa do referencial teórico;
- Desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre o tema escolhido;
- Produção de memorial (individual), com relato de: “quando me tornei pesquisador?”;
- Trabalho final: socialização dos projetos.

3º ano:

Carga horária: dois (2) períodos de aula orientados, dois (2) períodos de orientação individual conforme a necessidade dos alunos (à distância).

Proposta de ensino:

- Estrutura do projeto;
- Cronograma;
- Pesquisa do referencial teórico;
- Desenvolvimento do projeto sobre o tema escolhido;
- Apresentação do projeto (1º trimestre)
- Trabalho a campo: coleta de dados
- Ação com a comunidade/ intervenção
- Relato de trajetória da pesquisa: memorial, projeto, ação com resultados, conclusão: o que aprendi com a pesquisa?

Por fim, essa proposta talvez não seja a solução para tais enfrentamentos e, nem tem a pretensão de ser, mas é uma alternativa possível para a nossa realidade e o contexto em que se encontra a nossa escola, portanto, caracteriza-se como um inédito viável.

Para não concluir

Num primeiro momento apresentamos o quanto têm contribuído os encontros de formação e o diálogo com os colegas, na intenção de encontrar soluções e melhorar as práticas educativas das escolas públicas da região Macromissioneira.

E, neste sentido, num segundo momento, apresentamos a indissociabilidade entre o educar e o pesquisar, sob a tese de que é necessário que o educador e a educadora estejam em constante busca e pesquisa, para mediar a construção de novos conhecimentos com seus educandos.

Por fim, elencamos alguns dos enfrentamentos e situações-limites que temos vivenciado ou observado tanto nas escolas em que atuamos

quanto em outras. E apresentamos uma proposta como alternativa a diminuir tais enfrentamentos, ou quem sabe, erradicá-los.

Não chamamos essa seção de conclusão, como é indicado metodologicamente, porque não pretendemos concluir aqui o debate sobre tais enfrentamentos, muito mais do que a intenção de solucionar ou concluir o debate, esse texto tem a intenção de provocar debates mais intensos em todas as esferas, tanto pública quanto privada, acerca de tais necessidades e enfrentamentos que temos na escola pública e que necessitam de soluções.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/RJ, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010b.

MARQUES, T. B. I. Professor ou Pesquisador? *In*: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Seminário Integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/rs

Andréia Gonçalves da Costa Ceratti³⁶

Ieda Zimmermann³⁷

Jamile Tábata Balestrin Konageski³⁸

Introdução

Escrever sobre experiências colhidas nas atividades inerentes ao Seminário Integrado é, no mínimo, desafiar-se a escrever sobre coisas

³⁶ Licenciada em Ciências Plena- Habilitação em Química e Mestre em Educação das Ciências pela UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado e Química no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em eletrotécnica na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: deia.ceratti@gmail.com.

³⁷ Licenciada em Sociologia e Informática e Mestre em Educação nas ciências pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em Informática na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: iedazim@gmail.com.

³⁸ Licenciada em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de Seminário Integrado e Língua Inglesa no Ensino Médio Politécnico, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Técnico em Mecânica e Informática na Escola Técnica Estadual 25 de Julho/ Ijuí. E-mail: jamilek_moon@hotmail.com.

que ainda estão no campo de construção de um novo modelo para a educação, portanto, ainda em gestação. É também desafiar-se a escrever sobre algo que nos consome até a alma, pois nos exige posicionamentos firmes e apostas no campo das incertezas pedagógicas. Não fomos preparados academicamente para tal e, no entanto, estamos nos lançando nos desafios que os Seminários propõem.

Enquanto educadores, via de regra, adentramos o espaço de sala de aula tendo em mente um roteiro para as atividades previamente elaboradas e uma expectativa em relação ao que cada turma de educandos responderá em relação à proposta de trabalho. Seguimos nessa dinâmica há muito tempo e, por isso, muita coisa não nos surpreende mais. Estamos de certa forma, acostumados com essa dinâmica para nós ensinada, por nós vivenciada e por nós conduzida. Assumir o componente curricular Seminário Integrado nos lança imediatamente numa nova perspectiva e, portanto, numa nova possibilidade de resposta ao final de cada aula.

Durante o ano de 2014 tivemos a possibilidade de aprender, refletir e compartilhar experiências nos encontros de Formação do Seminário Integrado³⁹. Os encontros mensais objetivaram a articulação entre a teoria e a prática, na construção da pesquisa como princípio educativo. Conceitos como interdisciplinaridade; conhecimento versus informação; responsabilidade social; protagonismo; autonomia; cidadania; relevância social; pesquisa como construção participativa – para citar apenas alguns, ampliaram os horizontes dos professores de Seminário Integrado, na medida em que nos proporcionaram uma compreensão mais ampla da pesquisa como colaboradora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Técnica Estadual 25 de Julho é conhecida como Centro de Referência em Educação Profissional, sua fundação na década de 70, oportunizou a formação de mão de obra especializada para a atividade industrial que estava em processo de expansão no município. Hoje, tem como característica a pluralidade dos saberes, pois agrega o Ensino Médio

³⁹ A Formação de Seminário Integrado é parte da Formação Continuada desenvolvida pela 36ª CRE em parceria com a UNIJUÍ, integra o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os encontros mensais foram ministrados pela Profa. Ms. Marisa Nunes Frizzo, durante o ano de 2014.

Politécnico, EJA, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio.

Uma das grandes mudanças na nova política escolar, diz respeito a inserção da pesquisa como determinante no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos⁴⁰. A pesquisa como princípio pedagógico, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do CNE, destaca:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. [...] a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. [...] uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação, visando à melhoria da coletividade e ao bem comum (UNESCO Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. Brasília, Debates ED. n 1, maio 2011).

O educar pela pesquisa representa um aprendizado e uma formação com característica inovadora, contribuindo para a constituição de um estudante que se torne um pesquisador crítico, reflexivo e socialmente responsável. Acena para avanços na formação científica e profissional, contribuindo, direta ou indiretamente, na melhoria da qualidade das práticas profissionais em âmbitos diversificados de atuação e vida escolar.

O educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento,

⁴⁰ Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014).

reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento do senso comum, mas engloba e enriquece com os outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica (GALLIAZI; MORAES; RAMOS, 2002, p. 238).

Neste sentido, o Seminário Integrado tem o propósito de trabalhar a pesquisa acadêmica, despertando o interesse dos estudantes para a pesquisa, e seus aprendizados de forma integrada e interdisciplinar a todos os componentes curriculares.

O Seminário Integrado realiza uma ação mediadora na transversalidade do currículo escolar, entendido como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico que tem a pesquisa como princípio metodológico articulada por temas e eixos temáticos integrados ao contexto das áreas do conhecimento e componentes curriculares.

A proposta do Seminário Integrado nos cursos técnicos tem como proposta ser semestral, em que no primeiro semestre pretende-se conhecer e estudar as diferentes tipologias de pesquisa científica e todos os passos metodológicos, estimulando o estudante a ler e interpretar documentos de natureza diversa, proporcionando situações de aprendizagens em que o estudante possa observar, refletir, sobre o seu meio, aprendem a trabalhar e fazer resumos, artigos e por fim elaboram um projeto de pesquisa, enfocando sempre os eixos tecnológicos, conforme as normas científicas.

No segundo semestre realizam a pesquisa teórica e a parte prática, saindo a campo, com a realização de experimentos, maquetes e escrevem um artigo contemplando aspectos metodológicos e resultados da pesquisa e finalizam com a apresentação para uma banca final avaliada pelos professores da área técnica e do ensino médio politécnico.

A pesquisa é uma das grandes contribuições para a vida escolar e formação humanística dos educandos. De acordo com Rio Grande do Sul (2011, p. 20), "A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. "

Relatos de Experiências - Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Recebemos a responsabilidade de discutir com alunos temas de pesquisa partindo dos interesses dos próprios alunos, portanto, interesses coletivos formados a partir da individualidade de cada integrante. Em dias de sociedade líquida (BAUMANN, 2003), boa parte dos interesses dos nossos estudantes é orquestrada pela instabilidade de temas recorrentes nas redes sociais, que tem como característica maior a volatilidade. Despertar para uma atividade coletiva, portanto, e com critérios para sua execução, não tem sido tarefa desafiadora afinal a “principal atração do mundo virtual deriva da ausência de contradições e objetivos contrastantes que infectam a vida off-line (BAUMANN, 2003, p. 67). As temáticas levantadas são variadas e muito complexas. Enquanto educadores temos nos esforçado muito para conseguir agrupar sob um mesmo eixo temático, um leque tão grande de possibilidades e entendimentos.

Observamos de forma constante e crescente que muitas dificuldades vivenciadas no espaço escolar se dão pela Cultura da Oferta (BAUMANN, 2010) que cerca nossos educandos. No caso específico dos alunos do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, os educandos optaram por fazer uma pesquisa que discuta a gestão dos resíduos eletrônicos produzidos pela comunidade escolar que envolve professores, funcionários da escola e alunos dos cursos médio e subsequente, associando componentes como Química, Física, Português e Matemática com os conteúdos dos componentes do Curso técnico e Informática. A pesquisa apontou que adolescentes com idade entre 13 e 15, matriculados e frequentando regularmente as aulas, já tiveram, em média, 6 aparelhos celulares cada um. Esse número salta aos olhos na medida em que projetando para os próximos anos a tendência é aumentar ainda mais e cada vez mais cedo o contato com a tecnologia personalizada nos aparelhos celulares.

A discussão começou pela iniciativa dos próprios alunos que constataram que em seus lares existe já acumulado determinado número de celulares geralmente maior do que o número de pessoas que residem

no domicílio. A questão do descarte é apenas consequência. Questão da pesquisa: Como podemos gerir um planeta com recursos naturais finitos com o estilo de vida que vivemos e reproduzimos? Somos todos responsáveis. A partir desse momento comecei a entender e a gostar de conduzir as atividades relacionadas ao seminário por encontrar nelas sentido à vida. E sentido de vida é o que mais precisamos em todas as nossas atitudes. Sentido de vida que valha a pena viver e compartilhar.

Em dias de mundo globalizado, onde espaço e tempo são absolutamente relativos, a educação, que não chame às questões contemporâneas, cada vez mais vai ser balizada pelo conteudíssimo e pelo desapego dos educandos, e dos próprios professores, pois não fazendo sentido de vida, não mobilizam práticas, muito menos potencializam novas atitudes perante a vida. Estamos num momento em que cada vez mais a vida se mostra frágil e carente de ações que preservem o que ainda temos como valioso: pessoas. Pessoas são seres muito suscetíveis as mudanças do nosso tempo e urge que a educação dê sua contribuição para a melhoria do mundo em que vivemos, tudo o que for e é feito tem muito valor. Destaco agora que o Seminário Integrado abriu uma nova possibilidade de direção para nossas atividades escolares e que, arrisco dizer, estamos conseguindo encontrar direção para essa correnteza que vem pelo viés dos educandos.

Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio

A proposta do Seminário Integrado do 1º Ano do Curso técnico da Eletrotécnica, é trabalhar as “As diferentes fontes de Energia”, no primeiro semestre foi trabalhado a metodologia da pesquisa e todos os seus passos, resumos, Para isso, foi necessário estudo e interação mais sobre os temas propostos, a maioria desconhecidos, e juntos escolhemos e subdividimos os temas em: Energia eólica, Energia Solar, Energia Hidrelétrica, Energia por atrito, Energia por calor, Energia Química e Eletromagnetismo. Elaboramos as propostas dos projetos desde a sua importância para a sociedade, se ela é ou não uma fonte renovável, seus

benefícios e malefícios, vantagens e desvantagens e sua aplicabilidade. No segundo semestre o trabalho é mais uma construção teórica, para encontrar respostas sobre a importância das diferentes fontes de energia, com algumas práticas envolvendo os conhecimentos do curso técnico, podendo dar continuidade a temática no próximo ano, com experimentos e as aplicabilidades das diferentes energias.

O Seminário Integrado tem como objetivo divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em eventos dentro e fora da escola, em mostra de trabalhos, onde terão oportunidade de apresentação do que foi aprendido durante a pesquisa.

Quanto mais nós professores estudamos, mais nos preparamos para dar as aulas, e nos convencemos que a pesquisa é importante para auxiliar a aprendizagem dos nossos estudantes, e corroboramos aos dizeres de Marques (1996) de que os aprendizados mediados pela pesquisa enriquecem tanto a teoria quanto a realidade, realimentando-as fazendo com que a prática não seja apenas descrita e narrada, mas sim compreendida e explicada, para que as aprendizagens aconteçam e contribuam para a sua formação.

Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio

O currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional visa a “aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e com práticas sociais”, segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014), pág. 22. Destaca também, que além de uma formação geral sólida, a formação profissional deve primar por desenvolver o conhecimento científico com sentido para o trabalhador, agregando à sua formação técnicas e procedimentos a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Assim sendo, a proposta de Seminário Integrado do Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico em Mecânica, buscou desenvolver conceitos e conhecimentos científicos baseados no Eixo Tecnológico: Controle e

Processos Industriais. Os temas surgiram a partir de conversas com os professores da área técnica e debates com os alunos em um processo reflexivo e participativo. Em um primeiro momento, desenvolveu-se a metodologia de pesquisa, abrangendo conceitos e procedimentos de iniciação científica, tais como: normas da ABNT, resumo, artigo, relatório, tipos de pesquisa, construção do Projeto, seleção de informações, fichas de leitura e etc.

A proposta do Seminário Integrado no 2º Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Mecânica, baseou-se na relação teoria-prática, articulando os conhecimentos teóricos em uma prática significativa. Os alunos buscaram temas de seu interesse dentro do Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais, os professores da área técnica foram essenciais para elaboração e desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

Os educandos foram desafiados a construir protótipos de seus projetos, como: Mecanismos de Elevadores Hidráulicos – através da construção de um guincho hidráulico com seringas; Engrenagens e Redutores de Velocidade – construção de engrenagens e de um redutor; Sistema de Irrigação: Melhorias no Campo – construção de um pivô de irrigação com a proposta de uso de energia alternativa; Triturador de Resíduos Sólidos – construção de um mini triturador; entre outros. O importante neste processo, foi a interdisciplinaridade que ocorreu entre as disciplinas da formação geral (Física, Matemática, História, Química e Português) e da formação profissional (Mecânica, Produção Mecânica, Eletricidade e Cálculo), vivenciando assim, o processo de aprendizagem de maneira colaborativa. Segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014), que fala sobre interdisciplinaridade:

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19)

A interdisciplinaridade foi um dos temas trabalhados na Formação de Seminário Integrado, não apenas de conteúdos e conceitos, mas

também entre professores. A pesquisa como uma construção participativa é um processo gerador de mudança. Mudança em nós professores, no currículo, na escola e principalmente nos educandos, construindo novos conhecimentos e formando sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e acima de tudo pesquisadores.

Considerações finais

Para trabalhar com a pesquisa é necessário que ela seja apreendida e (re)significada na interação social entre os membros de uma comunidade científica, como qualquer outra atividade mais complexa, a partir de uma formação mais prática eficaz. Segundo Demo (2002), a pesquisa não é um programa separado da formação acadêmica, por isso, deveria ser aprendida por todos os estudantes.

Com a experiência de trabalhar com a pesquisa científica no Seminário Integrado nos cursos técnicos, pode-se perceber os avanços dos estudantes, contribuindo no interesse de aprofundar os seus conhecimentos nas suas diferentes áreas e para a sua formação acadêmica, uma vez que eles entram em contato com os diferentes saberes e na aquisição de novas aprendizagens. E como expressa Ramos:

Muitas pessoas viajam, mas poucas pilotam aviões, os trens, os navios e dirigem ônibus. Poucos são os comandantes. Educar pela pesquisa propõe que os sujeitos assumam o comando da viagem. Isso significa assumir o comando da aprendizagem. Por isso é importante relacionar a educação, pesquisa, argumentação e autonomia (RAMOS, 2002, p. 47).

O Seminário Integrado está sendo um desafio tanto para os professores como para os estudantes, na medida em que nos propõe a repensar a nossa prática docente e coloca nosso aluno como responsável direto na sua aquisição e construção de conhecimento significativo, possibilitando assim, o seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Referências

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003. p. 67.

_____. **Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos**. Traduzido por Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2010.

BENJAMIN, César, *et al.* **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1998.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para ensino médio.** Parecer aprovado em 5/5/2011, aguardando homologação do MEC.

DEMO, Pedro, 2002. Qualidade e educação. Campinas: Papirus.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan. Pesquisa em Sala de Aula fundamentos e Pressupostos. *In*: MORAES, Roque; Lima, Valderéz Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação de novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Educação, interlocução, aprendizagem, reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

RAMOS, M. G. Educar pela Pesquisa é Educar para a argumentação. *In*: MORAES, R.; LIMA, Valderéz Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa na Sala de Aula**: Tendências em novos tempos. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2002. p. 47.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – (2011 – 2014)**. Porto Alegre, out/nov, 2011. Pág. 19 e 20. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2014.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. **Debates ED**, Brasília, n. 1, maio 2011.

Interdisciplinaridade: uma opção da escola

Silvia Bortolan⁴¹

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. E como fazer isso nas escolas nos dias de hoje? Como fazer para que o professor se envolva nesse contexto educacional?

Trabalhar a interdisciplinaridade deve ser compreendido como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para algo inovador. É abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca de ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas isoladas.

Todos ganham com a interdisciplinaridade. Os alunos, porque aprendem a trabalhar em grupo, habitam-se a essa experiência de aprendizagem grupal e melhoram a interação com os colegas. Os professores, porque se veem compelidos pelos próprios alunos, a ampliar

⁴¹ Professora da rede pública do Estado do RS. Atua no Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler –36ª CRE/ Ijuí. silviabortolan@hotmail.com.

os conhecimentos de outras áreas; têm menos problemas de disciplina e melhoram a interação com os colegas de trabalho; a escola tem com isso sua proposta pedagógica executada de maneira ágil e eficiente, tem menos problemas com disciplina e os alunos passam a estabelecer um relacionamento de colaboração e parceria com o pessoal da equipe escolar, assim como com a comunidade onde está inserida a escola.

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, envolvendo integração de conteúdos; passando de uma percepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superando a distorção entre ensino e pesquisa; ponderando sobre o estudo e a pesquisa, a partir do apoio das diversas ciências. Além disso, o ensino e a aprendizagem são centrados no olhar de que aprendemos ao longo de toda a vida. Articular saber, informação, experiência, meio ambiente, escola, comunidade, bairro, cidade, estado, Brasil e mundo tornou-se, o objetivo da interdisciplinaridade, que se manifesta por um fazer coletivo e solidário na organização da escola.

Na aprendizagem, o professor é o norte que ajuda o aluno a descobrir, a reconstruir e a posicionar-se frente ao conhecimento. No processo de aprendizagem o aluno não constrói sozinho o conhecimento, pois essa construção é feita continuamente com outros e na interação com os outros. As práticas pedagógicas em sala aula devem exceder uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando as aprendizagens significativas.

A efetivação do processo de envolvimento do educador em um trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada, é realizada através da interação professor/aluno, professor/professor, pois a educação só tem sentido no encontro, na discussão, no diálogo e na troca.

Sendo assim encarar uma mudança na educação, como a interdisciplinaridade, propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Não se devem esperar propostas, soluções salvadoras, nem extrair conclusões precipitadas de algum fracasso. A postura que os educadores devem adotar diante de mudanças na educação deve ser: pensar, refletir, criticar e valorar o que está acontecendo nos âmbitos escolares nos

tempos de hoje e naqueles que virão. Nesse sentido, uma proposta como a interdisciplinaridade, a partir de reflexão, análise, avaliação de suas práticas vai procurar encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto pode-se afirmar que os educadores têm sempre que se aperfeiçoar, em busca da melhora da educação, pois somos responsáveis pela formação de novas gerações. Quem sabe todos aqueles que se dedicam ao ofício de professor poderão contribuir, em alguma medida, para que o mundo não seja bom apenas para alguns, mas melhor para muitos.

As maiores dificuldades apontadas pelos professores para a realização de práticas interdisciplinares parecem estar atreladas às condições vivenciadas no cotidiano escolar, tais como: ausência de interação entre os professores da escola durante o planejamento falta de tempo e recursos, e também o trabalho solitário na prática pedagógica. Isso se evidencia muito bem na minha escola.

É possível observar também que, nos dias atuais, a desmotivação vem tomando corpo na vida do profissional docente e isso vem trazendo prejuízos tanto numa óptica profissional, de maneira a não atingir o máximo da produtividade em seu trabalho, quando a insatisfação permeia seu cotidiano, e isso o impele para uma condição problemática de relações pessoais e interpessoais.

O professor contempla um papel bastante diferente do passado, pois deixou de ser o “dono do saber” para ser o colaborador, um motivador no processo de ensino e aprendizagem. Seu papel é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo que deve adquirir conhecimentos específicos para sobressair-se no mundo globalizado. E, nesse contexto, é imprescindível que cada vez mais o professor procure rever suas práticas educativas e busque continuidade em sua formação. Mediante esse entendimento, um fator decisivo para alcançar tal perfil é o mesmo estar motivado e aberto a essas transformações. Sem a motivação docente a possibilidade de atingir esses anseios torna-se bastante comprometida. A motivação docente parece ser o fator primordial ao seu bem-estar geral.

Precisamos tirar a instituição escola da “UTI”, resgatando o pleno desenvolvimento do educando, buscando maneiras de fazer deste

processo educativo algo prazeroso, desafiador, refletindo sobre como esse processo tem acontecido e quais os resultados alcançados até aqui, e ainda, o que é possível ser feito para obter melhores resultados, referindo-se aos atores deste palco: professores, gestores, alunos e comunidade (família). Procura-se, assim, resgatar a função social da escola, onde o aluno encontre motivos para estar ali e participar de maneira ativa, dinâmica, construindo seu aprendizado, pois, uma sociedade só é de fato democrática quando os cidadãos que dela fazem parte são em primeiro lugar alfabetizados, reflexivos, com condições reais de exercerem sua participação e cidadania, conhecedores de seus direitos e deveres.

Professores e Alunos nas Interfaces do Aprender Pela Pesquisa

Julieta Röhl Scheuermann ⁴²

Luiz Etevaldo da Silva ⁴³

A pesquisa no universo escolar

A reestruturação do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado do RS trouxe para o cenário pedagógico um elemento importantíssimo que já deveria ter chegado há muito mais tempo: a pesquisa. Começamos este texto fazendo esta referência, pois a consideramos indispensável no atual contexto histórico. A fundamentação de uma educação que venha dar respostas às demandas da atualidade sem a pesquisa é algo impossível, no ponto de vista do novo paradigma em consolidação, o viés crítico-reflexivo ou crítico-dialético.

Historicamente, os professores da Educação Básica tinham o papel de executar tarefas, por vezes, elaboradas por alguém distante, eivada, geralmente, de ideologias domesticadoras. Quando os docentes deste nível de ensino erram chamados a falar era, via de regra, para apresentar práticas realizadas nas escolas. O professor não era entendido como um

⁴² Professora da rede pública de ensino do Estado do RS, Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar. Atua no Setor Pedagógico, na 36ª CRE-Ijuí/RS.

⁴³ Professora da rede pública de ensino do Estado do RS, Mestre em Educação, Assessor do Seminário integrado na 36ª CRE. luizetevaldo@gmail.com.

sujeito capaz de construir conhecimentos, teorizar e refletir sobre seu trabalho, realizando a práxis.

Era comum, e talvez, ainda seja, em muitos espaços educativos, os projetos pedagógicos pretenderem uma educação capaz de constituir um aluno crítico, um cidadão autônomo. No entanto, as práticas pedagógicas basicamente se centravam nos aspectos das cópias, apropriação de conceitos sem reflexão, quando não apenas decoração dos “famosos” conteúdos. Não estamos aqui falando de nenhuma novidade, mas caracterizando a prática pedagógica de cunho positivista.

A tradição pedagógica positivista se manifestou de várias maneiras, dependendo das adaptações em cada coletivo de professores, de cada escola, ou região do País. Mas ela primava por uma lógica cujo conhecimento deveria se apropriado como algo fixo, verdade absoluta, inquestionável, no qual o aluno teria a função apenas de apropriação tal como recebesse de fora, dos gabinetes, das universidades, das instâncias políticas.

O professor, na lógica positivista, era entendido como um profissional repassador de informações. Seu papel principal era levar o conhecimento aos estudantes, o conhecimento produzido historicamente, de preferência sem questionar, pois, sua função seria informar, mostrar o que os iluminados, homens das ciências, haviam escrito a partir da cultura dominante.

Em face desta reflexão, a pesquisa no universo escolar vem com o objetivo principal de superar a visão positivista de educação, de sociedade, de história. Na perspectiva crítico-reflexiva ou crítico-dialética, o conhecimento é construído por seres humanos, sejam eles homens das academias, homens letrados, cientistas e pessoas comuns, crianças, jovens estudantes do primeiro nível de ensino, o Básico.

A pesquisa tem oportunizado relações humanas, envolvimento com a experiência, com os mais estudados, com base nas ciências e os indivíduos coletivos, dos contextos comunitários, emergidos nas práticas sociais, enfim com a leitura de mundos. O conhecimento é algo que pode surgir em qualquer contexto sociocultural. Ele é indispensável à sociedade humana, é, em síntese, processo de humanização ou hominização. Desta forma, então, todos os homens e mulheres tem o direito ao conhecimento.

Para Marques:

[...] Importa o fato de que, ao escrever, estou sob a mira de muitas leituras. Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem, animam, perturbam. É isso que faz de meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos (MARQUES, 2001, p. 26).

A pesquisa na escola é o caminho para criar condições para o exercício na prática deste direito. A escola do século 21 tem este desafio: ser uma instituição de construção de conhecimentos, para ser coadjuvante no processo de libertação, de emancipação, sobretudo a escola pública, a escola do povo, de trabalhadores, gente que luta diariamente pela sobrevivência, que necessita reconstruir a história, promover transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A pesquisa no universo escolar se constitui uma possibilidade de formação de subjetividade voltada ao protagonismo das pessoas, independentemente de sua classe social, sua etnia, sua herança política. Através da pesquisa o sujeito aprende a fazer perguntas, buscar respostas, se questionar, refletir sobre sua história, sua condição humana, enfim aprende a ser autônomo, ser agente de sua história, sem ser ingênuo e perceber a dialética dos elementos do seu entorno sociológico.

Quando falamos de pesquisa na escola, ela não diz apenas respeito ao aluno pesquisar, mas também ao professor. A escola para o novo tempo, pelo novo paradigma é um laboratório de construção de conhecimentos. Nela docentes e discentes são construtores de conhecimentos, que investigam a natureza, o social, o cultural, o sistema econômico e as relações de poder, com a intenção de compreender e intervir nestas dimensões para criar condições de um mundo melhor.

Para Marques (2001, p. 37), “sonhar e escrever se inserem, assim, na estrutura simbólica da linguagem, entendendo-se por símbolo não o sinal qualquer, mas o sinal significante de muitos sentidos possíveis”. Sendo assim, a pesquisa é vista como adestramento no universo simbólico, sociológico, filosófico e psicológico, não apenas como curioso, com gesto de admiração, mas com olhar crítico. A pesquisa visa, em

outras palavras, a ensinar o sujeito a pensar, a se preparar para fazer escolhas, a compreender o mundo da vida e o mundo do trabalho. Realizar a leitura da palavra e do mundo, sob as diversas perspectivas possíveis, da materialidade, do poético, do imaginário, da técnica, da cultura, enfim de tudo aquilo que o rodeia e dialeticamente pode influenciar sua vida e o coletivo que constitui sua comunidade.

Para Becker:

Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte de nova concepção de professor. Os professores que produziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventada por Skinner. Traduzindo para hoje: serão substituídos por softwares “inteligentes” feitos “à imagem e semelhança” da instrução programada de Holland e Skinner (1961). Não passarão de aplicadores dessa e de outras tecnologias informáticas (BECKER; 2010, p. 13).

Pesquisar é desvendar o mundo, descortinar, para permitir enxergar melhor o que está por trás, e, assim, permitir visualizar os fenômenos, a fim de compreender as estruturas e processos históricos. A pesquisa é a busca do conhecimento para interagir no mundo.

Caminhos para o conhecimento: perguntar, investigar, sistematizar...

A 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com sede em Ijuí, sobretudo dentro do Programa Macromissioneiro (2014), que se insere no processo histórico da região, a qual tem muitas experiências em se tratando de formação continuada, tem ampliado esforços para constituir uma educação de qualidade, no contexto de uma reflexão e ação pedagógica chamado Seminário Integrado (SI), no qual a pesquisa é pensada, orientada e realizada. Tivemos em 2014, um movimento significativo, cujo trabalho epistemológico, pedagógico e o metodológico faziam parte das formações mensais pelas universidades e neste universo os professores continuavam o trabalho nas escolas.

Assim diziam os professores:

“Hoje estamos estudando o que já deveríamos ter estudado há muito tempo”.

“Terminou o tempo do individualismo. É tempo de trabalho em equipe, de ações em grupo. É tempo de grupos de estudos”.

“Aquilo que se ensina hoje, amanhã pode não ser verdade. É necessário orientar o aluno para perguntar, buscar respostas, pesquisar, relatar e construir”.

Diante da fala dos professores como estas acima, percebe-se o valor da formação continuada que está acontecendo através do Programa Macromissioneiro.

Os professores estão estudando e sendo mobilizados para serem pesquisadores e para que tenham argumentos a fim de convencer os alunos através de perguntas, uma após outra, até eles chegarem à conclusão que a vida é cheia de pesquisas. A cada problema existe uma pesquisa para encontrar a resposta.

“O professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa”. (MARQUES, 2010, p. 59). Em uma das falas a professora mediadora da Unijuí, em uma formação, Marisa Frizzo, disse: “a escola não pode continuar vivendo em um mundo burocrático, presa a horários, provas [...] se assim for a educação não irá avançar”.

O mundo é movido pelas perguntas. Talvez, precisamos de mais perguntas do que respostas. A geração de conhecimentos precisa se dar a vida inteira, e cada pessoa precisa aprender a buscar o seu conhecimento. O conhecimento dá ao professor um poder de autoridade sem ser autoritário. A disciplina e a aceitação do aluno dependem do preparo e do planejamento do professor. Diante disso se supõe que o professor exitoso é o professor pesquisador.

A reconstrução do Ensino Médio, denominado Politécnico tem oportunizado aos professores e alunos o incentivo para a realização de pesquisas, principalmente através do Seminário Integrado (SI). Nas escolas os professores coordenadores do SI são os mediadores e “escutadores”. Nesse sentido, o professor tem o desafio de saber escutar

e considerar o erro uma situação pedagógica, visto que em muitos momentos o educando não pergunta com medo de errar.

Para ser professor o cidadão deve ter uma formação inicial consistente. Mas isto não lhe dá o direito de querer ou exigir que os alunos tenham concepções iguais às suas. Portanto, é necessário que o professor saiba ouvir. A pesquisa tem a função de ensinar crítica, onde pode haver um confronto de ideias e, através disso, é possível surgir mudanças.

A experiência de fazer pesquisa é uma prática de conhecer caminhos e transformar a realidade. Se parte da realidade para se chegar às teorias científicas, ao conhecimento formal. Para chegar à problematização é necessário perguntar, questionar, fazer uma problematização contextualizada. A pesquisa não fica no real, mas parte do real para chegar ao conhecimento (que está por aí).

Outro fator importante é a escolha do tema a ser pesquisado, pois, “um tema que não interessa aos pesquisadores não será levado a sério e eles não desempenharão um papel eficiente” (THIOLLENT, 2001, p. 60).

Ainda Thiollent afirma que:

Quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa ação não faria sentido e não haveria participação. O estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes (Thiollent, 2001, p. 61).

De um modo geral os pesquisadores e participantes de pesquisa aprendem com suas investigações e discussões dos temas escolhidos. Nas escolas as aprendizagens são registradas normalmente em relatórios e socializadas através de seminários.

O Seminário Integrado: interdisciplinaridade e contextualização

Um equívoco muito comum no decorrer da implantação do Ensino Médio Politécnico, mais no início, mas em alguns casos até hoje, foi considerar o SI um componente curricular. Isto, causou alguns prejuízos, na medida em que a organização do mesmo se deu para ministrar aulas, com horário definido e toda a turma.

A ementa do SI, elaborado nas formações, consiste em entendê-lo como uma ação mediadora na transversalidade do currículo escolar, visto como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico que tem a pesquisa como princípio metodológico articulada por temas e eixos temáticos integrados ao contexto das áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Para o professor Jélvez, recorrendo a Resolução n. 2, do MEC, o SI:

[...] é um conceito epistemológico cuja finalidade consiste em promover a interdisciplinaridade e a contextualização para assegurar a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes dos diferentes campos do conhecimento (JÉLVEZ, 2014, p. 160).

O SI tem como objetivos, segundo definição aqui na 36ª CRE: instituir a pesquisa como princípio metodológico nas práticas educativas do Ensino Médio Politécnico na perspectiva do trabalho interdisciplinar e na contextualização dos saberes escolares e possibilitar o protagonismo na construção do conhecimento nas múltiplas dimensões que orientam a formação integral dos sujeitos que acessam a escola.

O Seminário Integrado realiza uma ação mediadora na transversalidade do currículo escolar, entendido como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico que tem a pesquisa como princípio metodológico, articulada por temas e eixos temáticos integrados ao contexto das áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Neste sentido:

As práticas pedagógicas organizadas na perspectiva epistemológica interdisciplinar, requer um espaço-tempo para que os professores planejem e executem de maneira conjugada e cooperativa os processos de construção da aprendizagem, tendo a pesquisa como princípio pedagógico (JÉLVEZ, 2014, p. 160).

Isto significa dizer que o SI veio para instituir a pesquisa como princípio pedagógico nas práticas educativas do Ensino Médio Politécnico na perspectiva do trabalho interdisciplinar e na contextualização dos saberes escolar. Ainda, visa a possibilitar o protagonismo na construção do conhecimento nas múltiplas dimensões que orientam a formação integral dos sujeitos que acessam a escola.

Em nossas formações pelo Programa Macromissionário, entendemos que o caráter interdisciplinar do SI, em síntese, pode ser entendido como uma filosofia das ciências, que tem como referência a complexidade e a necessidade de todos os componentes curriculares darem a sua contribuição para elucidação de fenômenos estudados na escola, isto é, realizar a leitura deles a partir de diversas dimensões.

O pressuposto que nos permite chegar a esta conclusão encontra sua fundamentação na experiência da sala de aula, quando, muitas vezes, o aluno não consegue estabelecer os nexos existentes entre os fenômenos, tendo, assim, dificuldade de leitura no ponto de vista mais ampliada.

A realidade é sempre complexa e exige, via de regra, o olhar interdisciplinar para entendê-la. De acordo com este entendimento, vimos que a pesquisa como princípio pedagógico pode trazer uma contribuição significativa ao currículo escolar. Por seu intermédio o professor e o aluno, no contexto de reflexão, perguntas e processos de elaboração de sínteses, vão aprendendo a compreender a complexidade epistemológica para um conhecimento fundamentado.

Sendo assim para Delval:

O professor não deve limitar-se a proporcionar as explicações a que a ciência chegou, tem que situar o seu aluno diante dos problemas e incitá-lo a buscar por si mesmo e encontrar soluções. Se são incorretas, incompletas ou contraditórias, deve levá-lo a enfrentar essas contradições, que talvez não possa resolver nesse momento (DELVAL, 2010, p. 127).

Isto indica que a realidade é para ser investigada, interrogada, questionada, relacionada aos conhecimentos existentes. Então, o SI serve para isto: através da pesquisa procurar desvelar os contextos ou fenômenos. Mas, pesquisar é construção própria do conhecimento, da explicação, das representações, com vistas à autonomia do pensamento, ao processo reflexivo e à ampliação dos argumentos, fundamentando-os.

Referências

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: O princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender investigando**. Tradução de Fernando Becker e Tania B. I. Marques. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é Ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é Ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. **As pesquisas nas práticas educativas do Ensino Médio**. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santilhana: Moderna, 2014.

MARQUES, Tania B. I. **Professor ou pesquisador?** In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é Ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2001.

A inserção do seminário integrado no currículo do Ensino Médio Politécnico: a articulação das dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura⁴⁴

Mari Terezinha da Rocha Monteiro⁴⁵

Introdução

Criada no ano de 1960 em Ijuí, Rio Grande do Sul, a Escola Técnica Industrial, desde o início ofereceu Ensino Médio e cursos Técnicos de Nível Médio. Em 2014 completa 54 anos e denomina-se Escola Técnica Estadual 25 de Julho. Possui 1.386 alunos matriculados (turnos, manhã, tarde e noite), 117 professores e 20 funcionários. Oferece Ensino Médio Politécnico (para vinte e oito turmas), Educação Profissional Integrada ao Médio (com cursos Técnico Moveleiro, Técnico em Informática, Eletrotécnico, Técnico em Mecânica). Ao longo dos anos além das modificações no nome, passou por muitas articulações no projeto político pedagógico. A base curricular foi sendo reorganizada conforme determinações de leis e pareceres e a necessidade de mudanças, sempre

⁴⁴ Artigo produzido dentro do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

⁴⁵ Graduação em Letras e Literatura Brasileira, Especialista em Mídias na Educação e Educação, Cultura e Cidadania. Professor da rede estadual do RS, Escola Técnica Estadual 25 de Julho/Ijuí. E-mail: mari.r.monteiro@gmail.com

visando à formação de cidadãos críticos, participativos e preparados para o mercado de trabalho e a vida.

Embasado na proposta de reestruturação do Ensino Médio delineada no Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014; nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como nas pesquisas que mostram índices negativos da educação no Ensino Médio, o Grupo de Professores da Escola Técnica Estadual 25 de Julho optou por trabalhar na disciplina de seminário Integrado com a metodologia da pesquisa.

Aprender a pesquisar, a buscar compreender a lógica do conhecimento, de sua relação com as necessidades históricas, identificando seus problemas e criando as formas para solucioná-los em âmbito teórico-prático, não pode ser apenas tarefa dos professores, mas também dos educandos/ cidadãos/ profissionais da sociedade contemporânea. (SILVA; GREZZANA, 2009).

A pesquisa como princípio educativo possibilita que os sujeitos se apropriem dos conteúdos teoricamente acumulados, incorporando-os em sua luta diária pela reconstrução da ciência, de suas técnicas e de seus significados em âmbito profissional, cultural, político e social.

Ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade se mostrou como um eixo eficaz da articulação do estudo da realidade e produção do conhecimento com vistas à transformação e à intervenção para mudança de uma realidade.

Realizaram-se estudos da proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional Integrada ao Médio, disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com a participação de um amplo debate com a comunidade escolar através das conferências (na escola, municipal, regional e estadual), para compreender os princípios que a fundamentam.

O novo Ensino Médio Politécnico tem base na dimensão da politécnica, segundo Gramsci (1978) “[...] pensar políticas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e a cultura, que desenvolve as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias

à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingí-los”. Pensar uma rearticulação do ensino Médio significa, portanto, considerar o trabalho como princípio educativo, o significado de politecnia, rever concepções de conhecimento e de currículo.

Os princípios orientadores da nova dimensão do Ensino médio perpassam pelo entendimento de que a totalidade do conhecimento contemporâneo está baseada num movimento constante da parte para o todo e do todo para as partes, transitando pelas áreas do conhecimento científico e da realidade, a fim de buscar soluções para os problemas.

Por ou lado destaca-se a concepção pedagógica que orienta a construção curricular. A centralidade das práticas sociais têm como foco o conhecimento da realidade, daí a importância de conceber o saber popular como ponto de partida para produção do conhecimento. Superar o senso comum e democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado.

Há uma urgência para que a escola se torne o espaço do diálogo entre saberes (popular/ científico) a fim de transformar a realidade desigual dos sujeitos, pois todos têm direito ao acesso ao conhecimento e à cultura. O diálogo entre teoria e prática, a aproximação entre pensamento e ação transforma a realidade e a vida do cidadão. A significação da teoria fora de um contexto é vazia, não está aliada à reflexão.

Outro princípio básico é a interdisciplinaridade. A fragmentação do conhecimento, como tem sido feito nas escolas, com a desculpa que é melhor dividir o todo em partes para facilitar a aprendizagem, não tem se mostrado eficiente. Há necessidade de planejamento e organização entre as grandes áreas do conhecimento e dos saberes, com práticas de pesquisa que abordem os conceitos na sua totalidade e considerem os avanços científicos e tecnológicos contemporâneos.

A melhoria na qualidade da educação depende da contribuição de todas as áreas do saber, pois no diálogo entre os componentes curriculares é possível estabelecer comunicação constante entre os indivíduos e transformar a realidade.

Ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente

o curso dos fatos em educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e o arrogante e a esperança em possibilidade (FAZENDA, 2008, p. 77)

Muitas articulações se fazem necessárias quando o assunto é repensar educação, a começar pelos professores que precisam rever suas práticas, ter abertura para o novo, amor ao que fazem e à vida, ter postura crítica e capacidade de diálogo. Como afirma Paulo Freire (1982), citado no projeto político da nossa escola, “é qualidade essencial do educador é gostar da vida” para que possa “contaminar” o educando e seu grupo com este amor, e assim fazer com que a vivência intra e extraescolar, ou seja, pautada pelos princípios de amor e cuidado à vida, em todas as suas dimensões, pois “é exatamente à vida, que aguçando nossa curiosidade nos leva ao conhecimento; é o direito à vida que nos faz solidário; é a opção pela vida que nos torna éticos”.

A implementação do Ensino Médio Politécnico na escola foi feita a partir de reuniões nas quais se discutiu sobre o perfil do educador pesquisador/mediador, as formas de organizar horário em turno inverso, a metodologia a ser aplicada, as formas de avaliação, a necessidade de planejamento coletivo, o desenvolvimento da pesquisa de forma interdisciplinar, entre outros. O desafio foi grande, porque a escola conta com treze turmas de Ensino Médio Politécnico no 1º ano (em torno de 400 alunos) e um grupo de dez professores atuando no componente Seminário Integrado.

Nas reuniões feitas para o estudo da proposta de reorganização curricular, decidiu-se trabalhar com projetos de pesquisa, optando num primeiro momento pela pesquisa dos dois eixos temáticos: Promoção e prevenção da saúde e Cultura e Arte. A partir desses dois eixos os alunos escolheram subtemas. A escola organizou o horário para a vinda dos alunos em turno inverso com agendamento de laboratórios e salas ambiente e biblioteca, oportunizando assim espaços adequados para o desenvolvimento dos trabalhos.

A primeira atividade com os alunos foi uma conversa, explicando como seriam as aulas de Seminário Integrado, os objetivos, a metodologia, as formas de avaliação. Em seguida fez-se a leitura da história *A curiosidade Premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida, e após

uma reflexão sobre a personagem principal, Glorinha, que possuía uma curiosidade acumulada e resolveu o problema quando começaram a responder aos seus questionamentos. Semelhante ao que faz um bom pesquisador: levanta hipóteses sobre algo que não sabe e sai a campo para investigar, coletar informações sobre o assunto e posteriormente analisar os dados.

Os professores decidiram coletivamente criar um *blog* (<<http://seminariointegradono25.blogspot.com.br>>) para postar todas as decisões tomadas em reunião, além de orientações gerais sobre a pesquisa científica e *sites* sobre os temas em estudo. Os grupos de pesquisa foram montados a partir de uma explosão de ideias sobre os dois eixos temáticos. Das treze turmas surgiram trinta e quatro subtemas, e entre eles, destacamos a pesquisa sobre Tribos Urbanas.

Nesse artigo vou me deter na explicitação do tema Tribos Urbanas: A pesquisa abordou a organização dos jovens em tribos com hábitos, costumes e gostos comuns. Além de os alunos trabalharem as habilidades de leitura e escrita, também chegaram a conclusões bem significativas, tais como uma análise contextualizada de como o jovem se representa na sociedade, a importância do respeito às diferenças e o destaque à beleza da diversidade das representações juvenis.

No detalhamento da pesquisa sobre Tribos Urbanas segue uma transcrição de trechos da avaliação da aluna do 1º ano do Ensino Médio Politécnico

As tribos urbanas são grupos de jovens que por razão de segurança, liberdade, para sentir a sensação de fazer parte de um grupo, não se sentem excluídos pela sociedade, se agrupam. Esses jovens têm afinidades em comum, como na maneira de vestir, de agir, modo de pensar e ideologias políticas. Há muito preconceito contra as tribos urbanas pela maneira de agir, de vestir que não são semelhantes ao comportamento dos mais velhos, por isso, às vezes, baseados na mídia adotam comportamentos estranhos [...]. A modernidade é fantástica em vários aspectos, mas quando os jovens usam o exagero, ela se torna uma influência ruim para as crianças e jovens, que estão adquirindo conhecimento". (Herter, Cátia).

As orientações para pesquisa de forma interdisciplinar tiveram o componente Seminário Integrado como o eixo articulador, viabilizando o diálogo entre os outros componentes do currículo. Durante as pesquisas os alunos trabalharam com leituras, fichamento de ideias, o uso citações, a construção do parágrafo, ideias principais e secundárias, interpretação escrita de textos de vários gêneros, resumos, paráfrases, conceito de pesquisa, tipos de pesquisa, elaboração de um projeto de pesquisa; a escrita da pesquisa (entrevistas), palestras sobre Cultura e Arte e sobre Prevenção e Promoção da Saúde, construção de tabelas e gráficos, vídeos referentes aos temas em estudo, encontro de reflexão sobre o respeito à diversidade da cultura dos povos, desenvolvimento da oralidade. Por fim realizou-se a sistematização dos resultados das pesquisas em seminário.

No final do trimestre os alunos realizaram uma avaliação do processo de pesquisa e das apresentações em seminário, elencando pontos negativos e positivos e indicando sugestões para o segundo trimestre. As pesquisas oportunizaram momentos de troca de experiências, aprofundamentos teóricos, reflexões sobre muitos aspectos da vida em sociedade e aprendizagens significativas. Houve avaliação em cada etapa do processo, com objetivo de desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos para tornem-se cidadãos críticos e participativos na sociedade onde estão inseridos.

A adoção da pesquisa como prática pedagógica e a inclusão no currículo da disciplina de Seminário Integrado gerou polêmica na escola e exigiu mudanças de posturas (tanto de professores quanto de alunos), mas mostrou-se eficaz, pois nela os jovens desenvolveram um conhecimento voltado ao trabalho e às práticas sociais, exploraram assuntos de seu interesse e aptidões pessoais, aprenderam a ser mais autônomos, a trabalharem em equipe e respeitarem as opiniões dos outros. Resta ainda um longo processo para que se efetivem todas as articulações necessárias entre o trabalho, a ciência, tecnologia e a cultura na organização dos projetos pedagógicos das escolas, entretanto a partida foi dada.

A educação nessas bases exige mudanças de posturas, entre elas, incluir todos os componentes curriculares e professores nos projetos de pesquisa interdisciplinar, articular o estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação, desconstruir o

tratamento disciplinar do conhecimento, usar as novas tecnologias de forma adequada; repensar políticas voltadas a formação e valorização de professores; promover a inclusão social democratizando o saber; ampliar o diálogo com a comunidade escolar, promover o letramento dos jovens, a alfabetização virtual, facilitar o acesso e a permanência na escola e diminuir os índices de repetência.

A lista dos subtemas de pesquisa das treze turmas no 1º ano, trabalhados no primeiro ano de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico, mostra que os eixos temáticos apresentados possibilitam uma riqueza muito ampla de subtemas que podem ser sugeridos pelos professores ou pelos próprios alunos a partir de interesses e curiosidades de pesquisa. As temáticas e os conteúdos desenvolvidos nas pesquisas são voltados a questões relacionadas à vida do cidadão e sua relação com a cultura, a ciência, a tecnologia e o trabalho. Como pode ser visto abaixo:

As redes sociais: vantagens e desvantagens; 2. Tradições gaúchas; 3. Gravidez na adolescência: métodos contraceptivos; 4. Teatro e sua influência na sociedade; 5. O rock e os jovens; 6. O jovem e a incidência de doenças sexualmente transmissíveis; 7. A cultura dos esquimós; 8. A cultura asteca; 9. A cultura e mitologia grega; 10. Espiritismo e cultura; 11. A comunicação familiar na era digital; 12. A música na década de 80; 13. O alcoolismo na adolescência; 14. TOC: transtorno obsessivo compulsivo; 15. Capoeira; 16. Distúrbios alimentares: Anorexia e bulimia; 17. Drogas: causas e efeitos, um problema de difícil solução; 18. A história da música sertaneja no Brasil; 19. A história do futebol e como é praticado em Ijuí; 20. As tribos urbanas; 21. Grafite é arte, pichação é crime; 22. A história do cinema no Brasil e a evolução da tecnologia cinematográfica; 23. A Cultura árabe; 24. As Tradições gaúchas; 25. A Cultura holandesa; 26. O hip hop e os jovens; 27. Os jovens e o twitter; 28. A cultura do chimarrão e do tererê; 29. O rock gaúcho e suas influências; 30. Depressão; 31. A música: pagode e sertanejo; 32. Prevenção de acidentes; 33. Danças étnicas; 34. A história de Hitler.

A partir da implantação da proposta o Ensino Médio Politécnico no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, daquilo que foi possível realizar, continuaram-se os estudos através das formações continuadas

na escola e na universidade, e as discussões entre professores e alunos na tentativa de minimizar os problemas e qualificar a prática pedagógica.

O terceiro ano da implantação do Ensino Médio Politécnico: dificuldades e conquistas

Após três anos de trabalho com seminário Integrado pode-se elencar muitas dificuldades, já que no início houve um desconhecimento da proposta e uma certa resistência por parte de alguns professores, alunos e até pais. Muitos buscando resposta à pergunta: mas para que serve seminário Integrado? Muitas dúvidas em relação a melhor metodologia tanto durante o processo de pesquisa, quanto nas apresentações dos resultados. Em função disso, ao longo dos três anos aconteceram muitas discussões, avaliações e retomadas de propostas.

Os principais problemas enfrentados referem-se a grande quantidade de alunos e professores da escola; falta de um espaço maior e mais adequado para exposição em forma de feira, por exemplo; desconhecimento da proposta por parte de alguns professores, aliado a não participação das formações, em alguns casos justificadas pela organização dos horários; alta rotatividade de professores de seminário Integrado (exemplo se sobra horas de um professor complementa com seminário); a necessidade de um tempo maior para os professores de seminário poderem dialogar com os professores de todas as áreas e fazerem acontecer novos arranjos interdisciplinares dando mais sentido e aprofundamento às pesquisas.

Por outro lado, observam-se grandes avanços e conquistas, pois a pesquisa hoje é algo já incorporado pelos alunos e professores como proposta metodológica da escola, ocupa lugar de destaque dentro do currículo, é o fator principal de mudança de paradigma, mexeu com as estruturas do ensino tradicional conteudista e está aos poucos avançando para uma perspectiva mais progressista, libertadora e humana.

As formas de organização e aplicação do Seminário Integrado na escola se diferenciam entre o Ensino Médio Politécnico e no Ensino

Médio Integrado ao Técnico. O primeiro continua a realizar as pesquisas por trimestre, já o segundo currículo organiza por semestre. Detalha-se aqui o Ensino Médio Politécnico. Inicia-se a pesquisa com uma reunião de professores para escolher eixos temáticos e estabelecer que área do conhecimento se irá trabalhar junto com o seminário e avaliar a pesquisa. Em seguida os eixos são apresentados aos alunos, que por sua vez formam grupos e numa discussão em sala de aula problematizam as temáticas para que surjam os subtemas.

A inserção da pesquisa nas salas de aula inicia com leituras de textos e fichamentos, como fazer resumos, as normas da ABNT, conhecimento sobre os tipos de pesquisa, e depois faz-se o projeto e na sequência inicia-se a pesquisa. Os alunos vão em busca de respostas ao problema de pesquisa apresentado. Ao longo dos três anos, após avaliações foi decidido que o primeiro ano do Ensino Médio só faz projeto no segundo trimestre, já os segundos e terceiros anos iniciam as atividades de pesquisa com a produção do projeto.

Faz-se importante nessa fase o aluno compreender qual a importância do tema que vai escolher para sua vida, qual a relevância, se vale a pena ir a campo fazer a investigação. Ressalta-se ainda que na fase dos 14 aos 17 anos o jovem de Ensino Médio precisa focar seus estudos em projetos de vida e inserção no mundo do trabalho, na tentativa de acompanhar as mudanças tecnológicas, científicas da sociedade.

Em relação ao tipo de pesquisa, as mais trabalhadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa quantitativa e qualitativa, relatos. Já as formas de apresentação aconteceram de diferentes formas, nos diferentes momentos e turmas: em forma de feira, na qual uns apresentavam para outros alunos em visita ao espaço; na própria sala para os colegas e professores das áreas envolvidas; em vários espaços da escola; uma turma apresentando para outra, com banca de professores e alunos visitantes fazendo a avaliação.

Paralelo ao que acontece nas salas de aulas, acontecem as formações continuadas dos professores que têm oportunizado muitas discussões, trocas de experiências significativas entre professores de diferentes escolas, momentos de aprofundamento teórico em relação ao conhecimento sistematizado feitos por Universidades selecionadas

e reuniões na escola, por área e ou por série. Coletivamente estamos construindo um caminho com muitas indagações, dúvidas, avanços, debates, tudo com o objetivo de qualificar a educação nesse grau de ensino e garantir a todos a cidadania. Muito já foi feito em relação à nova articulação do currículo escolar, entretanto muito mais ainda falta realizar.

Considerações finais

A nós educadores que trabalhamos no Ensino Médio ficam os desafios: tornar o Ensino Médio mais igualitário e universal, considerar as diferenças individuais e a desigualdade social, qualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido, enfrentar os altos índices de evasão e repetência bem como as dificuldades de leitura, escrita, compreensão de textos e raciocínio lógico, organizar-se com os colegas para planejar ações, avaliar o que já foi feito e estudar novas maneiras de se qualificar. Insistir na realização de projetos interdisciplinares e na pesquisa, usando o espaço de Seminário Integrado para aprofundar as pesquisas.

Não adianta procurar culpados para os baixos índices educacionais; é mais profícua a busca pelo entendimento dos jovens desse milênio, desse contexto. Aproximar-se dos mesmos e vê-los como sujeitos humanos que possuem direitos, que pertencem a uma cultura, portanto possuem hábitos, costumes, vivências que precisam ser respeitados. Se o jovem é rebelde não tem respeito com os professores, tem relações agressivas entre tantos outros problemas, é porque a escola atual está distante dos seus interesses e necessidades.

Aos poucos a disciplina de seminário integrado passa fazer parte do currículo escolar sem os questionamentos do início da proposta. Fica a certeza de que se criou um espaço institucionalizado, formal para desenvolver a pesquisa nas escolas que antes não existia, um espaço para arranjos, para posturas de questionamento criativo, busca de soluções para problemas, investigação, um espaço para o cruzamento entre as áreas do saber.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SILVA, Sidinei Pithan da; GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: IBPEX, 2009.

Pesquisa no Ensino Médio Politécnico como princípio pedagógico: a arte de ensinar e aprender a construir e reconstruir o conhecimento

Veridiana Rosa ⁴⁶

Catia Regina Janke ⁴⁷

Carmem Cladi Bonapaz ⁴⁸

Valdocir Iziquiel ⁴⁹

Introdução

O acesso ao ensino público é um direito adquirido por todos os brasileiros, independentemente da idade, como forma de preparação para o trabalho, expressão de cidadania e desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida. É também dever do Estado. Para isso,

⁴⁶ Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora estadual na área de Ciências Humanas e Seminário Integrado na Escola Estadual de Ensino Médio Anchieta. E-mail: preta1cafe@gmail.com.

⁴⁷ Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Gestão e Organização da escola pela Universidade Norte do Paraná. E-mail: catiaeickhoff@gmail.com.

⁴⁸ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Regional de Ijuí, Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Norte do Paraná.

⁴⁹ Licenciatura Plena em Educação Física, Pós-graduação em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Norte do Paraná. E-mail: iziquiel@outlook.com.

é necessário que as escolas estejam preparadas para receber a ampla diversidade de crianças, jovens e adultos, atendendo as suas expectativas e necessidades, tanto de forma didática quando estrutural.

Sabemos que as pessoas têm um potencial infinito para aprendizagem, independente das suas condições físicas ou sociais e a escola precisa adaptar-se para atender às diferentes necessidades educacionais dos estudantes, levando em consideração a individualidade da sua aprendizagem, seus gostos e interesses, de maneira a construir um conhecimento significativo para o estudante.

Também se compreende que as tecnologias de comunicação e informação atuais, permitem que a localidade e globalidade sejam simultâneas, permitindo em tempo real a disponibilização e compartilhamento do conhecimento produzido socialmente em qualquer comunidade do globo terrestre. Isso facilita em muito a troca de experiências e garante material de pesquisa em larga escala, bem como a construção de um conhecimento local que também deve servir de material de pesquisa em outros tantos cantos do mundo real e digital.

É nesse contexto – onde as condições físicas, sociais e a informatização das relações se cruzam que a pesquisa ganha um papel importante na construção do conhecimento individual/social, e este se torna extremamente dinâmico e com uma infinidade de possibilidades – que a escola se abre para novas experiências e abordagens na educação, para dar conta de orientar a pesquisa e a construção da aprendizagem, levando em consideração os eixos Cultura, Ciência, Trabalho e Tecnologia, adaptando-se ela própria à realidade dos novos tempos.

O potencial humano e a construção social do conhecimento

A mais bela, dentre todas as características humanas, é a capacidade infinita de imaginar coisas e de comunicar os pensamentos. Trocar ideias, compartilhar experiências, criar o novo, recriar aquilo que já existia, ajustando-as para as novas necessidades. É essa sensibilidade criativa que permitiu à nossa espécie adaptar-se às mais diversas

situações, criando grandes civilizações e uma diversidade sem fim de povos, expressões culturais e sociais.

A criação de símbolos, especialmente a escrita (no nosso caso, a alfabética), permitiu a humanidade acumulação/transferência/aperfeiçoamento de conhecimentos de todos os tipos ao longo da história, e este garantiu o desenvolvimento de várias sociedades e manifestações culturais, através da interação homem/mundo/reconstrução simbólica, logo:

[...] a competência dos seres humanos para o uso de diversos veículos simbólicos para a expressão e comunicação de significados distingue nitidamente os seres humanos dos outros organismos. O uso de símbolos foi chave na evolução da natureza, dando surgimento ao mito, à linguagem, à arte, à ciência; ele também foi central nas mais elevadas conquistas criativas dos seres humanos, todas as quais exploram a faculdade simbólica humana (GARDNER, 1994, p. 19-20).

Assim, evoluímos de duas formas, uma biológica, com transformações no nosso organismo e outra cultural. A maneira pela qual as pessoas em geral, resolvem os seus problemas ou aqueles que envolvem a sua família ou comunidade/sociedade, está ligada a essas duas formas evolutivas. Cada indivíduo é único, com capacidades e competências que serão plenamente desenvolvidas ou não, dependendo das suas condições físicas (portador ou não de necessidades especiais/síndromes – e neste caso salienta-se o dever do Estado em organizar condições pra o pleno desenvolvimento social, garantindo os direitos desta parcela da população) e sociais (condição de acesso aos bens culturais/socioeconômicos produzidos no meio em que vive, neste caso cabe a promoção da condição de acesso e permanência nas instituições educacionais, bem como qualidade na educação ofertada, de acordo com as necessidades/interesses daqueles que buscam, mas também a garantia de acesso a outros bens culturais como bibliotecas, cinemas, teatros, museus, entre outros tantos, sem esquecer que o desejo em participar da construção do próprio aprendizado também é essencial para que exista a qualidade em educação). Embora, ambas devam ser levadas em conta durante o processo educativo, é importante saber que,

[...] grande parte da informação sobre um domínio é melhor pensada como contida dentro da própria cultura, pois é a cultura que define as etapas e estabelece os limites da conquista individual. Deve-se compreender que o indivíduo e sua cultura formam uma determinada sequência de etapas, em que grande parte da informação essencial para o desenvolvimento reside na própria cultura mais do que simplesmente na cabeça do indivíduo (GARDNER, 1994, P. 21).

Diante desta realidade, que deve ser reconhecida, analisada e superada, surge a necessidade da criação de um novo ambiente de aprendizagem, com novas formas pedagógicas e com condições infraestruturais adequadas, para acolher as diferenças, tanto biológicas quanto sociais, para que ocorra a apropriação simbólica da criança e adolescente das manifestações sociais, culturais e econômicas, criadas pela sociedade em que estão inseridos, incentivando a construção de um conhecimento significativo. Uma escola, que capacite de fato para o trabalho, progressão nos estudos e desenvolvimento pleno da cidadania. Assim, para Azevedo:

[...] a Escola Cidadã, é irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, o singularismo das experiências, as diferenças e as nuances de concepções. Essa diversidade, contudo, articula-se no processo democrático e participativo, produzindo, renovando e fecundando a sua caminhada. Mas a sua dialogicidade não é apenas endógena. A interação permanente com a cidade, com os usuários, com os meios acadêmicos, com outras experiências educacionais possibilitam o estabelecimento de referências para a percepção das suas contradições e de seus avanços (AZEVEDO; GENTILI; KRUG; SIMON, 2000, p. 23).

Um novo ambiente que dê conta de abarcar essa diversidade e de desenvolver o potencial humano, especialmente em idade escolar, para que essas crianças e jovens possam continuar construindo ao longo da vida, sendo autores, críticos, evoluindo de acordo com as suas necessidades e interesses. Uma escola cidadã, envolvida com os desejos individuais e coletivos de seus educandos, com a vida da comunidade

que está inserida, uma escola aberta às necessidades locais, uma escola democrática, com autonomia pedagógica e administrativa. E, que aos poucos está sendo construída, um passo de cada vez.

O global e o local: os meios de comunicação e informação e a educação

Atualmente vivemos em um mundo híbrido, onde o global e o local se encontram, se misturam, trocam experiência e formam ideias e teorias, onde as redes sociais e a internet permitem o compartilhamento de informações e existe comunicação a longas distâncias, fóruns de debates sobre os mais variados temas de discussão e inclusive a organização de eventos sociais que variam entre festas, “rolezinhos” e manifestações sociais. Tudo isso a um “clic” no celular em tempo real. São novas formas de se relacionar entre comunidades virtuais, com acessos de diferentes lugares do mundo, sem a necessidade de sair do povoado em que se vive. As tecnologias disponíveis de comunicação e informação permitem o contato com pessoas do mundo todo e suas experiências e formas de pensamento estão sendo constantemente compartilhadas com tantas outras.

Todo o conhecimento do mundo, um dilúvio de informações e possibilidades, está na palma das mãos de todos os cidadãos do mundo. Jornais e revistas do planeta, publicando matérias e entrevistas sobre todos os assuntos possíveis. E o acesso ilimitado das crianças e jovens a toda essa informação, como aponta Levy:

[...] O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LEVY, 1999, p. 17).

É um mundo novo. É uma revolução de fato, social e cultural, na qual fomos colocados e precisamos nos habituar, nos apropriar destas ferramentas que estão disponíveis e lutar com elas, criar oportunidades, difundir ideias, promover o conhecimento na escola e na comunidade.

Mas nesse oceano de informação, quais são as apropriadas para o bom desenvolvimento humano? Quais vão realmente ter um impacto positivo na vida dos estudantes? Quais despertam seus interesses? E esses (interesses individuais) têm necessariamente relevância social? Questões de respostas ambíguas. Mas, sabemos também que,

É impossível separar o humano do seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio das quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda a sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentamos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se na alma humana, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais (LEVY, 1999, p. 22).

Neste novo contexto proporcionado pela era digital, qual papel cabe ao indivíduo e à família? Qual cabe ao Estado e à comunidade? Qual cabe à escola e aos professores na produção cultural, uma vez que o todo conhecimento acumulado pela humanidade está disponível, democraticamente (ou caminha para isso) em rede e qualquer pessoa pode acessar? E como estas instâncias sociais devem interagir de maneira a orientar a formação de um cidadão capaz de trabalhar, progredir nos estudos e ter participação efetivamente cidadã em sua comunidade e também na construção das sociedades do terceiro milênio? São questões cujas respostas ainda precisam ser construídas, uma vez que estas instâncias também estão em franco processo de transformação.

Em relação à escola, acreditamos que deva orientar a pesquisa de maneira em os interesses pessoais dos educandos se cruzem aos da comunidade em que estão inseridos, que tenham relevância social, num processo simbiótico, que ambos possam utilizar-se das experiências acumuladas de um e outro para desenvolverem-se, que criem sentimentos de pertencimento ao local, de identificação e de territorialidade com as comunidades em que os alunos vivem, pois,

“[...] Em todos os lugares, cada vez mais, as pessoas sentem a necessidade de crer e de se inserir em locais de pertencimento. Assim a medida que cresce o global, também se amplia o sentimento do local. As razões deste paradoxo são múltiplas, entre as quais mencionaremos a seguinte: a globalização, sinônimo de mercantilização do mundo, introduz localmente um tipo de incerteza e de vertigem na mente humana. Uma das maneiras de reagir a isso consiste na busca da certeza de que somente a proximidade pode garantir, até certo ponto o sentimento de pertencer. Esses processos ocorrem sob formas múltiplas, tocando todos os aspectos da vida humana. A volta da espiritualidade, a difusão da ecologia, a adesão a movimentos religiosos e culturais, mais ou menos radicais e, até certos casos, violentos, são aspectos que resultam da falência do economicismo (ZAOUAL, 2003, p. 21).

Despertar nos educandos esta ideia de pertencimento e desejo de desenvolvimento local, quando ao mesmo tempo, eles percebem que o local que vivem está também inserido no âmbito global, e que eles próprios interagem entre si, com os colegas e com o mundo a partir da tela do computador ou do celular, desenvolver neles a vontade de estudar e entender estas relações entre homens/localidades/mundo, é uma das tarefas da escola. Além de proporcionar a possibilidade de superação das condições sociais que paralisam o pleno desenvolvimento das pessoas e localidades, até porque, como afirma Sabbag:

Compreender o mundo não só depende de como se realimenta o conhecimento como também da nossa percepção, pois o ato de conhecer exige sofisticação perceptiva. Conhecer é romper com a ignorância, com a superstição, com a credulidade, com preconceitos e hábitos

culturalmente arraigados e que perpetuam a nefasta dependência de pessoas, de organizações e povos (SABBAG, 2007, p. 47).

Educar para a superação das condições sociais, econômicas e culturais, especialmente em comunidades interioranas ou marginalizadas, promovendo a inclusão de direito e de fato na distribuição cultural do saber socialmente construído, que atualmente é caracterizado por uma imensa dinamicidade e pluralidade, é função da escola; e ela mesma precisa adaptar-se aos novos tempos. Como? Incentivando a pesquisa como prática cognitiva.

A importância da pesquisa para a construção do conhecimento

O aparato tecnológico que dispomos tornou a consulta a vários temas rápido e fácil, mas essa informação, na maioria das vezes copiada e colada de *sites* de busca, nem sempre se constitui em um conhecimento novo, ou de significância relativa, geralmente é apenas reprodução chula. É necessária a orientação à pesquisa, a construção de temas que estejam ligados aos interesses dos alunos, que tenham relevância social e ao mesmo tempo que sejam assuntos articulados com as áreas de conhecimento, com um saber socialmente construído e aceito como científico. Pesquisar é encontrar respostas para as dúvidas encontradas, transformar o saber do senso comum em algo científico. É encontrar os “porquês”. Mas como se faz isso? Uma vez que tudo é possível e não é ao mesmo tempo? Ora,

[...] As tecnologias digitais surgiram, então, como infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LEVY, 1999, p. 32).

E,

[...] se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem

progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar pra si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos (LEVY, 1999, p. 158).

Então, os professores – neste novo ensino médio, que é politécnico, integrado com as áreas de conhecimento, com eixos norteadores: Trabalho, Tecnologia, Cultura e Ciência e também temas transversais – assumem o papel de orientadores nas pesquisas, essas com temáticas diversas, relacionadas ao interesse e autonomia de escolha dos educandos; e a partir de então, os guia no desenvolvimento da pesquisa.

Mas essa orientação é, antes de tudo, um grande desafio para os professores do ensino médio, uma vez que se orienta na pesquisa do novo, do desconhecido, que para tornar-se conhecido demanda tempo de estudo, muito tempo de estudo, se levar em consideração a diversidade de temas propostos pelos alunos e a integração das áreas do conhecimento, material de pesquisa, infraestrutura para a pesquisa de campo, entre outros entraves a resolver.

A pesquisa insere o estudante e professor, num mundo cheio de informações, promovido pela sociedade técnico-informacional; e eles interagem neste ambiente. Então concordamos que,

Em verdade não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos em que os “argumentos de autoridade” já não

valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas* (FREIRE, 2005, p. 78-9).

Sendo assim, professores e educandos constroem e reconstroem juntos, trocando informações e ideias, um conhecimento que se torna significativo pelo diálogo e interação, entre a pesquisa, áreas do conhecimento, eixos norteadores, transversalidade, transformando curiosidade em conhecimento científico.

A experiência das práticas pedagógicas no Ensino Médio Politécnico na Escola Anchieta, voltada para a pesquisa como princípio pedagógico

Nesta reflexão e cenário contemporâneos, a pesquisa é considerada e requerida como princípio articulador do currículo, dos processos de construção de aprendizagem e inclusão social. Retomando o conceito, de que o entendimento e a construção de aprendizagem, passam pelas Áreas do Conhecimento em todas as etapas dos processos da pesquisa, evidenciando uma profunda articulação entre as áreas, seus componentes curriculares e as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção do conhecimento embasam e promovem a inserção social e pleno desenvolvimento da cidadania.

Na articulação com as áreas, ocorre a construção da aprendizagem através das atividades e vivências pedagógicas da elaboração de Projetos Vivenciais que são criados e desenvolvidos a partir da exploração do interesse, dificuldade ou problema do contexto do aluno, possibilitando-o a ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de construção de conhecimento.

A partir do exposto, procuramos explicitar como está sendo trabalhada e desenvolvida a pesquisa na nossa escola, como esta norteia as áreas do conhecimento, inovando assim o seu fazer pedagógico,

voltado à proposta de pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio, numa perspectiva emancipatória.

A partir da proposta de Reestruturação do Ensino Médio, a escola organizou espaços para estudos, reflexões, diálogo permanente, planejamento, momentos desafiadores para organizar a implantação da Pesquisa enquanto Princípio e fazer pedagógicos, numa concepção de contribuir e possibilitar a construção de conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética, e também oportunizando, através da pesquisa, a exploração dos interesses do aluno e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e sociedade.

Muitas foram as dúvidas, os questionamentos, as preocupações, e grande foi desafio de como organizar e colocar em prática, mas deu-se o início e é um processo em construção, que colocou-se em prática no primeiro ano do Ensino Médio, no ano de 2012, com a preparação dos alunos, motivação, reunião com os pais explanação da proposta, muito planejamento e diálogo entre os professores das áreas, do seminário integrado e pais, dando-se os primeiros passos.

Em sala de aula, os primeiros ensaios foram tateados, os professores das áreas preocupados em como seria a articulação entre conceitos e tema de pesquisa, os professores mediadores do Seminário Integrado incumbidos de organizar os alunos em pequenos grupos, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem sobre como se elabora um projeto, o que é projeto, pesquisa, na perspectiva de iniciação científica, escolha de temas por grupo partindo do interesse dos alunos e respeitando sua autonomia criativa. Então a escolha e definição dos temas para elaboração dos projetos, apresentação para os professores, por turma, no primeiro trimestre. Segundo trimestre, desenvolvimento, apresentação, aberta a apreciação da comunidade escolar. Terceiro trimestre, relatório escrito sobre o trabalho de pesquisa, colocando ali os pontos positivos, negativos, aprendido, dúvidas, conflitos, avaliação e reconstrução da prática pedagógica no ensino médio politécnico, num aprendizado constante.

Nessa caminhada de três anos, muito foi construído e aprendido, como as novas formas de avaliação por conceitos, que demandaram constantes encontros para debater os problemas de aprendizado, tanto nas áreas de conhecimento, quanto em reuniões gerais com todos os professores, bem como a promoção de conselhos com os pais e educandos, que infelizmente ainda precisam ter maior participação.

A primeira turma politécnica estará formada ao findar deste ano, deixando para trás o legado do pioneirismo nesta nova maneira de conhecer, intermediada pela pesquisa, norteada pelos eixos do Trabalho, Tecnologia, Ciência e Cultura, enquanto novas turmas, com alunos vindos de diferentes realidades, iniciam sua caminhada, cheios de perspectivas, como revela o depoimento da educanda,

Neste primeiro ano do Ensino Médio, as formas de aprendizagem e avaliação mudaram. Com essa nova forma de ensino do politécnico (Seminário Integrado) é um meio de desenvolvimento do aluno não somente em sala de aula, mas também fora deste âmbito. Podemos citar os pontos positivos deste meio de ensino, que é o descobrimento de novos horizontes, novas informações, sejam elas quais forem perder a timidez de se relacionar com as pessoas, o convívio com novas ideias, com novas mentes. Favorece que o aluno obtenha variados tipos de informações que possam favorece-los.

Ou seja, o Seminário integrado, nos oferece uma ampla área de conhecimento de diferentes assuntos, relacionados a nossa sociedade e em geral ao mundo a nossa volta. Outra forma que o politécnico nos ajuda, é a conduta do professor ou do responsável, que nos auxilia e nos oferece oportunidades.

Nas aulas, é possível que todos os estudantes participem e possam dar um bom desenvolvimento e deixar a aula mais dinâmica e divertida (Depoimento da aluna Gabrieli Roncaglio do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico).

As Avaliações dos trabalhos de pesquisa, caracterizaram-se no processo por diagnóstico individual do aluno, em sala de aula, no grupo, no momento da apresentação dos trabalhos, acompanhado por professores das áreas do conhecimento, do seminário integrado e coordenação pedagógica, vindo a registrar os avanços, dificuldades, entraves, as

produções dos alunos, as amostras significativas da aprendizagem, sinalizando também as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento.

E assim deu-se a construção da proposta do Ensino médio politécnico voltada à Pesquisa como Princípio Pedagógico, sucessivamente e gradativamente, em 2013 no segundo ano do Ensino Médio, e em 2014, neste estabelecimento de ensino.

Considerações finais

A sociedade contemporânea, do conhecimento ou técnico-informacional é caracterizada também pela diversidade cultural e democratização do acesso à educação. Assim, a introdução da pesquisa como princípio pedagógico, articulada com as áreas do conhecimento e norteadas pelo Trabalho, Tecnologia, Ciência e Cultura representou um avanço significativo na educação brasileira, proporcionando autonomia na construção da aprendizagem, de maneira horizontal, uma vez que professores e alunos envolvem-se juntos no processo de busca das informações e na transformação destas em conhecimentos.

Percebemos, no decorrer desses três anos de implantação do Ensino Médio politécnico uma mudança significativa na maneira como professores, alunos e pais encaram pesquisa no processo de construção da aprendizagem e na educação em geral.

No entanto, nos deparamos com vários problemas, desafios e entraves, entre eles a falta de infraestrutura, como a ausência de uma internet que permita o acesso de vários alunos ao mesmo tempo sem perder a qualidade da conexão e um tempo maior disponível para que os professores consigam realizar de forma satisfatória seu trabalho de pesquisa, planejamento e reuniões avaliativas, para melhorar a integração das áreas do conhecimento com o tema proposto pela pesquisa, além das horas atividades que já se tem para o planejamento das aulas.

Outro desafio, ainda a ser superado, para contribuir com o avanço da aprendizagem é buscar, cada vez mais, a participação de um número maior de pais no acompanhamento pedagógico do processo da construção

do conhecimento dos filhos, uma vez que há a promoção de encontros de conselhos com pais, professores, equipe pedagógica e alunos, mas a frequência de pais, cujos alunos apresentam dificuldades, ainda é baixa.

A implementação da pesquisa no novo ensino médio Politécnico constituiu-se em um grande desafio para a toda a comunidade escolar, em termos de rearticulação de disciplinas e áreas de conhecimento, de novas formas de avaliação e novas maneiras de relacionamento entre alunos, professores e mediação com o mundo na formação de um sujeito integral, capaz de construir o próprio conhecimento articulando-se com o mundo em vive. Um desafio que com trabalho, envolvimento, coragem e aperfeiçoamento constante, aos poucos está sendo superado.

Referências

AZEVEDO, Clovis José; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Espiraís do conhecimento**: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.

Novos caminhos do ensino médio

Maria do Carmo Pilissão⁵⁰

Marivane Anéas⁵¹

A diversidade, o diálogo, a articulação, produzindo a construção de conhecimento e acarretando possíveis intervenções na realidade. Desde o ano de 2011 professores e alunos da rede pública estadual estão sendo desafiados a serem protagonistas de estudos, envolvidos com um novo currículo no Ensino Médio. Uma das maiores novidades é a inclusão do componente curricular Seminário Integrado tendo como principal objetivo o enfoque crítico investigativo.

Segundo o dicionário Aurélio⁵², a palavra “Seminário” significa grupo de estudos em que há o debate sobre a matéria que cada participante expõe e “Integrado” significa fazer parte, unir-se. Portanto podemos dizer que Seminário Integrado é momento escolar em que grupos de alunos e professores se unem para debater, discutir, expor ideias e pesquisas sobre diferentes assuntos buscando aprofundar e ampliar conhecimento.

Por outro lado, a origem da palavra Seminário: Vem do latim sêmen, que quer dizer “semente”. Assim, um seminário nada mais é

⁵⁰ Maria do Carmo Pilissão: Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Pós-graduada em Educação Física Escolar pela UNIJUÍ. Professora da rede pública do RS, coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Catuípe e vice-diretora do Centro de Educação Básica Francisco de Assis – EFA.

⁵¹ Marivane Anéas: Graduada em Ciências Plena Habilitação em Química pela UNIJUÍ, pós-graduada em Educação Ambiental pela UNISC. Professora da rede pública do RS (componente curricular Seminário Integrado) e coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Catuípe.

⁵² <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acessado em 22 set. 2014.

que uma sementeira. Comparando-se uma sala de aula a um canteiro, no qual vai acontecendo o trabalho de espalhar sementes, o tempo de regar, arrancar ervas daninhas, presenciar o milagre do nascimento, o crescimento das sementes jogadas e depois os frutos, temos uma metáfora bastante interessante: a proposta do Seminário Integrado é a de semear, através da pesquisa, da discussão e do debate. O Seminário Integrado não é leitura de um ou mais textos, mas uma troca de ideias entre quem apresenta e quem assiste é o fomento à curiosidade, ao questionamento, à pesquisa como princípio pedagógico.

Freire ressalta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 71).

Por quase três anos estamos construindo uma prática, uma caminhada, no Componente Curricular Seminário Integrado, com relevantes estudos, muitas tentativas, planejamentos e programações as quais acreditamos ir ao encontro da proposta e dos objetivos deste componente, sempre levando em consideração nossa realidade escolar. Já realizamos muitas práticas diferenciadas nestes três anos. Algumas deram certo outras não, são aprendizagens sempre.

No primeiro ano (2012) tínhamos um professor referência em cada turma para o Seminário Integrado, a proposta de trabalho foi construção de projetos de pesquisa com escolhas de temas a partir dos eixos temáticos propostos pela Seduc. Os planos de estudos foram construídos, inicialmente, buscando-se o entendimento do que é pesquisa, para que pesquisar, os tipos de pesquisa, os passos do projeto de pesquisa, a apresentação de trabalho e as normas da ABNT. Foi um ano de muitas aprendizagens, desafios e conquistas, em cujo final tivemos momentos de socialização dos projetos de pesquisa.

No segundo ano (2013) foram necessários alguns ajustes, principalmente em relação à formação de grupos de trabalho, organização das aulas, conceitos, conteúdos e qual deveria ser o objeto de pesquisa em cada ano do Ensino Médio. Considerando-se que a pesquisa como princípio pedagógico propicia o desenvolvimento da atitude científica dos adolescentes e jovens, o que significa segundo Jélvez:

Contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideais fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (JÉLVEZ, 2013, p. 156).

Neste terceiro ano de vivências e experiências relacionadas ao Seminário Integrado, com o envolvimento de todos os anos (1º, 2º e 3º) do Ensino Médio, já temos mais clareza das possibilidades, da importância e dos frutos que este componente curricular pode trazer aos estudantes, aos profissionais da educação e a comunidade em geral. Sendo assim, fomos percebendo ser necessário que tanto o aluno quanto o professor se utilizem da pesquisa como prática cotidiana e que as técnicas de pesquisa sejam discutidas e elaboradas para que este seja um processo consciente. Cabe salientar que a pesquisa realizada nos terceiros anos foi baseada em temas escolhidos pelos alunos e com propósito de ações na comunidade. Para tanto, foram realizadas além das pesquisas bibliográficas, entrevistas, tabulação de dados, gráficos, visitas *in loco*, ações voltadas à cidadania, solidariedade, saúde e escolha profissional.

De acordo com Demo (2001, p. 6), “a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, pensam e aprendem a aprender”. A pesquisa se constitui na essencialidade do Seminário Integrado, sendo foco central para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho e a realidade do aluno. É com ela que se constitui o conhecimento individual e coletivo e torna o aluno criador e questionador do mundo.

Considerando-se os avanços da educação, mais especificamente em relação ao Ensino Médio, é possível perceber que o trabalho

realizado na escola busca compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura que é o objetivo central da organização curricular proposta para o Ensino Médio. Compreender o trabalho como princípio educativo significa permitir que o educando avance no entendimento do processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Conforme José Clóvis de Azevedo (2013): “O nosso objetivo é superar a desmotivação da nossa juventude e resgatar a identidade deste nível de ensino, possibilitando a formação de cidadãos globais humanizados e tecnicamente competentes”.

Durante estes três anos, tivemos por um lado, muitas conquistas e avanços nas construções de conhecimentos, nas relações travadas entre educando e professores e na postura dos envolvidos nesse processo. Por outro lado, tivemos alguns percalços e dificuldades nas diferentes séries do Ensino Médio. Entendemos que a reestruturação do Ensino Médio proposta pela Seduc foi o momento de romper com a cultura da repetição e da cópia, com a banalização do conhecimento, conteúdos enciclopédicos, fragmentação de saberes ... buscando-se trabalhar com o entendimento de que o conteúdo seja ferramenta para que o estudante possa ser construtor do conhecimento. Concordamos com Jélvez (2013, p. 156) quando diz que precisamos “consolidar a Pedagogia da Pesquisa, da pergunta e da problematização, da construção da aprendizagem, na qual os educadores são protagonistas na produção do conhecimento”.

Certamente nossa maior dificuldade neste novo momento está relacionada ao trabalho interdisciplinar, em conseguir planejar, propor e por em prática situações de estudo e organizações de projetos que envolvam as diferentes áreas do conhecimento, implicando, assim, o fortalecimento das relações entre os componentes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade. Muito bem expresso por Fazenda:

Os teóricos da educação já sentiam a necessidade de preparar os alunos para “irem além” – além do que os livros falam, além das possibilidades que lhes são oferecidas. Eles precisam pesquisar, experimentar, escrever, reescrever, corrigir seus textos, etc

(). Nesse sentido, é necessário que tanto o aluno quanto o professor se utilizem da pesquisa como prática cotidiana e que as técnicas de pesquisa sejam discutidas e elaboradas para que este seja um processo consciente. (FAZENDA, 1991, p. 51).

Temos clareza que o Seminário Integrado não pode ser reduzido simplesmente a mais um componente curricular, nem mesmo o momento de realizar projetos pontuais: “ele consiste em promover a interdisciplinaridade e a contextualização para assegurar a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, proporcionando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (Brasil, 2012).

É evidente que nossos estudantes passam por um processo contínuo de crescimento individual, de autonomia, de diversidade de opiniões, reflexão crítica, de postura investigativa e principalmente coragem, perdendo o medo de se mostrar e se deixar perceber através de suas ideias, argumentos, posicionamento e aprendizagens. Também ficam muito explícitas as aprendizagens dos docentes que se deixaram envolver por este projeto diferenciado e audacioso, no qual a pesquisa gerencia e delinea as práticas pedagógicas diárias, confirmando o que diz Lévy (1999):

A pesquisa como prática constante em sala de aula possibilita ao aluno expor suas curiosidades, seus interesses, usando-os como caminho científico para construir novos conhecimentos a partir dos prévios. Através das trocas produzidas nas relações que se dão entre professor/aluno e aluno/aluno, segundo acontece a aprendizagem cooperativa (LEVY, 1999, p. 171).

Retomando a metáfora inicial deste texto, confirmamos, sim a reestruturação curricular do Ensino Médio com o investimento na criação do Seminário Integrado possibilitou às escolas se portarem como canteiros: semeados, brotando, crescendo, renovando a vida, dando esperança e vislumbrando futuro de prosperidade e abundância, promovendo a realização das potencialidades dos educandos e também renovando as energias e aspirações dos profissionais da educação no estado do Rio Grande do Sul.

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: ME, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Seduc/RS. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_lista.jsp?PAG=1>. Acesso em: 25 set. 2014.



GRÁFICA
Copiar
EDITORA

